Revue

Education & Formation

Manuels scolaires et matériel didactique

N° e-292

Janvier 2010

Editeurs : De Lièvre, Bruno – Braun, Alain – Carette, Vincent – Lahaye, Willy
Coordinateur du numéro thématique : Braun, Alain

Publié avec l'aide financière du Fonds de la Recherche Scientifique - FNRS
et avec l'appui de l'Administration générale de la Recherche scientifique.
Service général du pilotage du système éducatif

© Revue Education & Formation, 2010
ISSN 2032-8184
Université de Mons – Belgique

Table des matières

- Editorial – « Haïti chérie - Ayiti cheri »..... ……5

  De Lièvre, Bruno
  Université de Mons - Belgique

- Introduction : les manuels…du grain à moudre pour la recherche en éducation……7

  Braun, Alain
  Université de Mons - Belgique

- Le manuel scolaire, un outil efficace, mais décrié……13

  Gerard, François-Marie
  Bureau d'Ingénierie d'Education et de Formation (BIEF) - Belgique

- Le retour des manuels scolaires : pour quelles utilisations ? ……25

  Dubois, Aurore ; Carette, Vincent
  Université Libre de Bruxelles - Belgique

- Stéréotypes et manuels scolaires :
  Synthèse d'une étude sur les stéréotypes liés au genre, à l'origine, au handicap, à l'orientation sexuelle et à l'âge dans les manuels scolaires du secondaire.....35

  Wagner, Anne-Lorraine ; Tisserant, Pascal
  UFR Sciences Humaines et Arts, Metz - France

- L'éducation à la santé : analyse comparative des manuels scolaires de biologie de 3 pays méditerranéens ……57

  Khzami, Salah-Eddine *
  Agorram, Boujemaa ; Selmaoui, Sabah **
  El Hage, Fadi ***
  Clément, Pierre ; Bernard Sandie ;Berger, Dominique ****
  *Université Montpellier 2 – France *;*
  *ENS – Marrakech – Maroc** ;*
  *Université Saint-Joseph, Beyrouth - Liban ***;*
  *Université Claude Bernard, Lyon1 – France****

- L'utilisation des manuels scolaires au service de l'enseignement par compétences. Approche intégrée d'un outil pédagogique en éveil-initiation scientifique…….....69

  Dehon, Arnaud ; Demeuse, Marc ; Demierbe, Céline ;
  Derobertmasure, Antoine ; Malaise, Stéphanie ; Vallée, Audrey
  Université de Mons - Belgique

- Supports d'enseignement et préparation de classe. Comment se pose la question des supports dans le travail hors la classe des enseignants du premier degré en mathématiques ?…….…...83

  Leroyer, Laurence
  Université de Caen - France

- Réception d'un manuel scolaire d'histoire innovant : le cas de « Construire l'Histoire ». Étude de la motivation des enseignants d'histoire en Belgique francophone et au Grand-Duché de Luxembourg……..…...99

  Bouhon, Mathieu * ; Jadoulle, Jean-Louis **
  *Université de Sherbrooke – Canada **
  Université catholique de Louvain – Belgique **

- Les FLE de l'enfer en Corée du Sud ?! Comprendre les contextes pour s'adapter....117

  Madec, Loïc
  Université François Rabelais, Tours - France

- Les évolutions méthodologiques des manuels et matériels didactiques complémentaires en FLE : De la méthode traditionnelle à la perspective actionnelle……...……..…...131

  Riquois, Estelle
  Université de Rouen - France

- Matériel didactique: remplaçant ou collaborateur du manuel ? Le cas de l'enseignement du FLE en Grèce.……...…...145

  Damaskou, Eftychia
  Université Ouverte Hellénique, Patras – Grèce

- Influences de l'immersion linguistique sur la maîtrise du français Influence d'une immersion linguistique de huit ans en néerlandais sur la maîtrise du français en orthographe et en compréhension à la lecture..……..…...157

  Braun, Alain ; Vergallo, Emilie
  Université de Mons - Belgique

Editorial

« Haïti Chérie - Ayiti Cheri»

Bruno De Lièvre
Université de Mons

Haïti Chérie est une chanson patriotique qui résonne dans le cœur et la mémoire collective. Si elle n'est pas l'hymne national, elle n'en demeure pas moins un hymne patriotique, populaire et affectif pour le peuple Haïtien.

Tremblements de terre, stupeurs du monde entier ….

Haïti est un pays dont une des richesses est certainement le merveilleux sourire de ses habitants… Haïti est un pays qui doit retenir toute notre attention pour une fois de plus se relever des injustices politiques ou naturelles qui tentent de l'affaiblir de toute part. De l'aide et du soutien doivent lui parvenir du monde entier. Notons que l'investissement de la communauté universitaire belge n'a pas attendu cet épisode douloureux pour être présente aux côtés de toutes les volontés de ce pays qui œuvrent à l'amélioration de la situation de leurs compatriotes. La qualité de la formation est un des axes de collaboration qui nous a permis de faire la connaissance de nombreux acteurs du monde de la formation et de l'éducation actifs en Haïti.

Dans le cadre de la coopération universitaire au développement, des échanges, des déplacements mutuels vers et depuis Haïti, des collaborations existantes depuis une dizaine d'années maintenant ont donné naissance à des projets de formation mais aussi à des relations plus personnelles, plus amicales. Parmi celles-ci, nous avons eu la chance de travailler avec Pierre Vernet, doyen de la Faculté de Linguistique Appliquée de l'Université d'Etat d'Haïti. Une grande partie de son activité était centrée sur l'introduction du créole dans le système scolaire. Pierre Vernet était convaincu que c'était la meilleure voie pour sortir son peuple de l'analphabétisme et il y mettait, chaque jour, tout son savoir et toute son énergie, avec passion et avec humour. Dans ce contexte, la question des manuels scolaires l'interpellait et il nous a fait l'honneur de participer à la réalisation de ce numéro. Pierre a disparu sous les décombres de sa faculté en présence de nombreux étudiants et collègues lors du tremblement de terre du 12 janvier 2010.

Nous souhaitons lui dédier ce numéro e-292 ainsi qu'à tous les Haïtiens touchés de près ou de loin par cette catastrophe.

A l'heure de la construction d'un savoir, une des questions essentielles qu'il nous faut à chaque fois prendre en compte est celle de la pertinence des outils que nous voulons employer pour permettre à la connaissance d'être stable et durable.

A l'heure de la reconstruction en Haïti, nous ne pouvons que souhaiter que se poseront également les bonnes questions qui permettront à la population Haïtienne d'en retirer une plus-value certaine et tant attendue : stabilité et durabilité.

Pour ce numéro e-292, consacré « aux manuels scolaires et au matériel didactique » coordonné par Alain Braun, nous avons reçu vingt-neuf propositions d'articles (un record !). Onze d'entre elles ont été sélectionnées. Dans l'introduction qui suit cet éditorial, Alain Braun nous présente les trois thématiques abordées :

- Les analyses traitant des usages et des stéréotypes présents dans les manuels (Gérard; Dubois & Carette; Wagner & Tisserant)
- Les particularités des usages des manuels dans différentes disciplines (Khzami & al.; Dehont & al.; Leroyer; Jadoulle & Bouhon)
- Le cas spécifique des manuels de français langue étrangère (Madec; Riquois; Damaskou).

Pour la Revue Education & Formation,

Bruno De Lièvre

Publié avec l'aide financière du Fonds de la Recherche Scientifique - FNRS
et avec l'appui de l'Administration générale de la Recherche scientifique. Service général du pilotage du système éducatif

Introduction : les manuels…du grain à moudre pour la recherche en éducation

Alain Braun

Université de Mons
18, place du Parc
7000 Mons
Alain.Braun@umons.ac.be

Voie royale pour introduire de nouvelles pratiques de classe ou, au contraire, outil du conservatisme pédagogique, les manuels sont à tout le moins des traces concrètes de la vie scolaire ou d'une certaine conception de celle-ci. En y incluant le matériel didactique, se complexifient la diversité et la convergence des formes et des contenus, mais aussi la multiplicité de leurs usages, selon les temps et lieux d'utilisation, les matières, les âges des élèves, les objectifs des enseignants, les injonctions officielles… Cette publication s'ouvre à la problématique de leur usage, de leur production et conception tout comme de leur évaluation.

Diverses pistes s'ouvrent au chercheur qui aborde le manuel sur le plan du seul objet en construction. Etudes des conditions de diffusion, analyse des circuits de production, prise en compte de la recherche d'un public le plus vaste possible tout en s'ouvrant à la gestion de l'hétérogénéité des apprenants, relations avec les utilisateurs ou les prescripteurs, recours à l'édition classique ou à la microédition ou à la mise en ligne sont autant de domaines non exhaustifs qui peuvent être explorés.

Sur le plan de la distribution peuvent aussi être questionnées les conditions de pérennité, de succès, d'échec, de réédition en relation ou non avec les prescriptions officielles. Ce peut aussi être l'occasion de traiter du « photocopillage » et de ses effets pédagogiques, financiers, moraux ou éthiques.

Face à l'objet édité – et selon les choix de support -, il peut sembler pertinent de s'interroger sur la variabilité de son usage entre les mains des enseignants, des élèves, des parents… voire des inspecteurs. Que sait-on exactement en effet de l'usage que les enseignant(e)s font en classe des manuels scolaires et des matériels didactiques? Pourquoi les praticiens de la pédagogie décident-ils d'y avoir recours ou non ? Comment choisissent-ils un ouvrage plutôt qu'un autre ? Sans oublier les usages imprévus ou détournés…

Vient aussi la discussion de la qualité des ouvrages ? Sans doute certains sont-ils meilleurs que d'autres mais selon quels critères les distinguer, avec quels outils ? Comment construire ces derniers et les valider ? Quels sont les poids respectifs des choix pédagogiques, des contenus présentés, de la facture de l'ouvrage dans l'estimation de la qualité ?

Rédiger un manuel, c'est aussi s'engager. C'est dès lors s'ouvrir à la critique. Quelles sont les motivations des auteurs qui prennent ainsi le risque de s'exposer plutôt que garder l'attitude de l'utilisateur souvent critique et insatisfait ?

Mais plus que tout il revient de justifier ou non la fonction du manuel et de l'expliciter. Document de référence, source d'exercices, ensemble pédagogique, modèle de progression…qu'attendre d'un manuel ? Peut-être aussi conviendrait-il de souhaiter que le manuel comprenne son mode d'emploi tant pour l'enseignant que l'apprenant, qu'il s'ouvre à la métacognition ?

En outre, la conception d'un manuel est porteuse de significations plus ou moins explicites. Elle renvoie à des choix didactiques. Ceux-ci sont-ils libres, imposés ou inférés ? Par qui, par quoi ?

De même, les situations d'apprentissage présentées font souvent référence à la vie quotidienne dans laquelle s'articulent nombre de valeurs et d'éléments socio-culturels. Ne faudrait-il pas développer à cet égard une approche critique quant à l'idéologie développée, apprendre à lire entre les lignes pour détecter ses traces (vision politique ou sociale, sexisme…) ?

Publié avec l'aide financière du Fonds de la Recherche Scientifique - FNRS
et avec l'appui de l'Administration générale de la Recherche scientifique. Service général du pilotage du système éducatif

Enfin, suite au progrès des techniques de l'édition, les manuels scolaires se sont mués en objets complexes (exercices, ressources d'apprentissage aux élèves, outils documentaires…) plus ou moins interactifs. En liaison avec le multimédia, ils présentent de nouveaux modes de communication et d'interaction mais aussi une palette de supports plus variée. Y a-t-il complémentarité ou concurrence ?

Dans un but uniquement exploratoire, à titre indicatif uniquement et pour enrichir cette introduction, nous livrons une partie des résultats d'une enquête auprès d'enseignants. Les répondants sont 362. Quatre-vingt-deux enseignent au primaire et deux cent quatre-vingts au secondaire inférieur (apprenants de 12 à 14 ans) général (non technique et non professionnel). Ces derniers se ventilent comme suit sur base de la matière principalement enseignée.

	Langue maternelle	Langues étrangères	mathématiques	Sciences (géographie, physique, chimie…)	Sciences humaines (histoire, économie…)
Secondaire	58 (20,7 %)	62 (22,1 %)	51 (18,2 %)	68 (24,2 %)	41 (14,6 %)

Tableau 1 : *ventilation des répondants du secondaire.*

Les 3 GL enseignants relèvent de différents types de pouvoir organisateur.

	Communauté française	Enseignement libre subventionné	Enseignement officiel subventionné
Primaire (82)	17 (20,8 %)	31 (37,8 %)	34 (41,5 %)
Secondaire (280)	89 (31,8 %)	122 (43,6 %)	69 (24,6 %)

Tableau 2 : *ventilation des répondants selon leur pouvoir organisateur.*

Afin d'assurer un retour maximal du nombre des questionnaires distribués et compte tenu de la volonté de pouvoir a posteriori identifier des hypothèses, nous nous sommes volontairement limité à un nombre réduit de questions plus globales, dont nous présentons quelques résultats.

Notre échantillon n'est pas a priori représentatif. Aussi, allons-nous présenter nos résultats de manière descriptive sans volonté de généralisation.

La première question porte sur l'utilisation du manuel. Les réponses dichotomisées se ventilent comme suit :

		Oui	Non
Primaire		23	77
Secondaire	Langue maternelle	54	46
	Langues étrangères	62	38
	Mathématiques	53	47
	Sciences	28	72
	Sciences humaines	25	75

Tableau 3 : *utilisation du manuel par niveau d'enseignement et par matière (en pourcentage).*

L'utilisation du manuel est de 23 % au primaire et au secondaire, de 53 % en mathématique et de 25 % en sciences. Ces chiffres sont en cohérence avec ceux cités par une autre enquête (MONSEUR et DEMEUSE 00). Elle est aussi minoritaire au secondaire en sciences humaines, mais est, par contre, majoritaire en langue maternelle et en langues étrangères.

À noter aussi que le nombre de réponses positives varie sensiblement d'un pouvoir organisateur à l'autre au secondaire, beaucoup moins au primaire. Ce sont, surtout au secondaire, les écoles libres subventionnées qui utilisent le manuel. Son usage y est majoritaire (64 % en moyenne) quels que soient le niveau et la matière.

La deuxième question vise à déterminer, quand il y a usage de manuel, qui le choisit. Il apparaît que rares sont les enseignants qui choisissent, seuls, le manuel (14 %). Dans la majorité des cas (72 %), il s'agit d'un choix collectif de l'équipe disciplinaire. Pour le reste, le choix est effectué par la direction (8 %) ou par

l'association des parents (qui achètent alors les ouvrages) (4%). À noter que 4 % des répondants n'ont pas répondu.

À la troisième question de savoir sur quels critères s'établit le choix, nous observons, en le regroupant, des raisons pédagogiques (pour 61%), à savoir méthodologie, progression, clarté des objectifs, approche par compétences ; des raisons pratiques (pour 25 %), à savoir : prix de l'ouvrage, qualité de la couverture, solidité de la reliure…) et enfin des raisons qui tournent autour de l'attractivité du manuel (pour 8%), c'est-à-dire l'utilisation de la couleur, la qualité des illustrations.

Une quatrième question destinée aux enseignants n'utilisant pas de manuel essaie d'identifier si ce choix est volontaire ou non et quel matériel didactique est alors utilisé. Quelque 70% des personnes concernées ne décident pas volontairement d'utiliser un manuel et, quand un manuel n'est pas utilisé, le recours est fréquent à la photocopie, consistant souvent en un panachage de différents manuels (84 %).

Il a aussi été demandé de répondre par oui ou non à une série d'affirmations construites à partir des qualités que devrait posséder un manuel (GERARD et ROEGIERS 02)

Le manuel devrait :	oui	non	Non-réponse
organiser des situations - problèmes	71	8	21
rendre l'élève plus actif	62	24	14
exploiter des ressources variées	64	18	18
organiser des situations d'interactions entre élèves	54	32	14
favoriser une évaluation centrée sur l'élève	58	21	21
viser la structuration par l'élève des acquis nouveaux	57	38	5
viser l'intégration par l'élève de ses ressources personnelles	48	51	1
viser la recherche de sens dans chaque apprentissage	63	25	12

Tableau 4 : *qualités attendues d'un manuel par les enseignants (pourcentage).*

Toutes réponses confondues, quels que soient le niveau d'études et la matière, les enseignants accordent une attention particulière à 4 propositions qui dépassent le seuil de 60 % de réponses positives, par ordre dégressif :

- l'organisation en situations problèmes ;
- l'exploitation de ressources humaines ;
- la recherche de sens dans chaque apprentissage ;
- le rôle plus actif de l'élève.

Celles-ci semblent bien correspondre aux besoins des enseignants confrontés aux attentes des injonctions officielles, attentes auxquelles ils éprouvent souvent des difficultés pour y répondre. En ce sens, le manuel peut apparaître comme un adjuvant afin d'unifier les pratiques de classe et les injonctions officielles.

Trois items obtiennent entre 50 et 60 %, à savoir, dans l'ordre dégressif :

- l'évaluation centrée sur l'élève ;
- la structuration par l'élève des acquis nouveaux ;
- l'organisation d'interactions entre élèves.

Ce n'est sans doute pas un manque d'intérêt pour ceux-ci qui explique cette situation, mais le fait que l'enseignant se sent plus armé pour les organiser en classe sans devoir s'appuyer sur l'aide d'un manuel.

Quant au moindre intérêt déclaré pour l'intégration par l'élève de ses ressources personnelles, il s'explique sans doute par le fait que cet élément ne paraît pas important aux yeux des enseignants, qu'il éprouve donc peu de besoins pour cet aspect, par ailleurs peu prégnant dans les injonctions officielles.

(METOUDI et DUCHAUFFOUR 01) concluent d'une recherche portant sur l'usage du manuel qui celui-ci :

- dans 78 % des cas, réduit le recours à la photocopie ;
- dans 70 % des cas, induit une meilleure réussite ;
- dans 68 % des cas, aboutit à un meilleur travail des élèves ;
- dans 66 % des cas, construit une plus grande autonomie.

Lorsque nous demandons à notre échantillon de se situer face à ces conclusions, nous obtenons le classement suivant :

- réduction des photocopies – 88 % ;
- meilleure réussite – 71 % ;
- meilleur travail des élèves – 54 % ;
- plus grande autonomie – 38 %.

Certes notre échantillon n'est pas représentatif et le contexte est différent, toutefois la différence de résultats interpelle. Une certaine concordance existe sur la relation avec une meilleure réussite. Nous sommes cependant assez circonspect sur le poids de la variable « manuel » sur la réussite. Sans aucunement nier cet effet potentiel, nous pensons qu'il ne peut s'agir que d'un élément parmi d'autres pour générer un taux de réussite supérieur.

N'y a-t-il pas des variables parasites expliquant et le recours au manuel et la réussite comme le niveau socio-économique des apprenants ou des caractéristiques des enseignants, par exemple.

Les répondants de la Communauté française de Belgique voient un effet plus grand sur un recours moindre à la photocopie. Cet élément très factuel semble crédible, mais relève surtout des aspects économique et juridique.

D'autres questions, ainsi que celles ici ébauchées, font l'objet d'analyses plus fouillées que nous comptons publier prochainement. Citons un dernier élément, la sensibilisation aux valeurs véhiculées par les manuels. Alors que nombreuses sont les recherches en la matière, à l'instar de Choppin, par exemple, il est frappant de constater dans notre échantillon le peu d'intérêt porté à cet aspect et notamment que celui-ci ne semble pas intervenir dans le fait de recourir ou non à un manuel ou de choisir tel ou tel manuel.

Un seul questionnaire, modeste, avec un échantillon réduit, ouvre, on le voit, à un ensemble très vaste d'hypothèses possibles. Nous attendons la fin de nos analyses pour les recenser et en valider la pertinence par un état de la question.

En matière de manuels et de matériel didactique, les variables à explorer sont très nombreuses et la communauté des sciences de l'éducation n'a pas fini de voir la fin de leurs études. Les pistes de recherches et les manières de les aborder sont multiples.

Ainsi, les articles de ce numéro explorent diverses orientations de recherche énoncées dans l'introduction, à l'exception de l'approche socio-économique qui mériterait pourtant préoccupation et de la motivation des auteurs.

Un premier ensemble traite du manuel en général : le manuel, utile, mais contesté ; son utilisation par l'apprenant et par l'enseignant ; les stéréotypes qui y sont présents.

François-Marie Gérard, du BIEF à Louvain-la-Neuve, soulève le paradoxe du manuel considéré comme un outil efficace, mais pourtant décrié. Paradoxe renforcé par le « photocopillage » régulier de manuels par des enseignants les décriant. Il le met à plat constatant quelques faits :

- l'efficacité des manuels est plus importante dans les premières années de scolarité (spécialement pour l'apprentissage de la langue) ;
- le manuel est perçu comme une entrave à la liberté pédagogique, ceci surtout si l'enseignant s'y enferme ;
- différents types de manuels existent, tous outils d'apprentissage, mais selon des modalités d'utilisation différentes ;
- le manuel gagnerait à être moins fixé, interactif, ouvert à la métacognition et/ou à un usage plus différencié.

Aurore Dubois et Vincent Carette de l'Université libre de Bruxelles (Belgique) traitent de l'utilisation du manuel en première et deuxième années de l'enseignement primaire par les élèves, d'une part, et par les enseignants, d'autre part.

Anne-Lorraine Wagner et Pascal Tisserant de l'Université Paul Verlaine à Metz (France) se livrent à l'analyse des stéréotypes présents dans les manuels du secondaire. Ils constatent une sous-représentation des femmes, des minorités visibles, des personnes en situation de handicap, des personnes homosexuelles et des seniors ainsi que des asymétries.

Un deuxième ensemble décline le manuel selon diverses disciplines scolaires : l'éducation à la santé, l'éveil scientifique, les mathématiques, l'histoire.

Salah-Eddine Khzami de l'École normale supérieure de Marrakech (Maroc) se livre à l'analyse comparative de manuels scolaires de biologie de trois pays méditerranéens (France, Liban, Maroc) du point de vue des contenus et des objectifs. Il questionne les images pour l'éducation à la santé, ce modèle privilégie l'éducation à la santé et à la prévention, les styles pédagogiques utilisés.

L'équipe du professeur Demeuse de l'Université de Mons (Belgique) a élaboré un outil pédagogique utilisable en éveil scientifique en se référant aux qualités attendues d'un « bon manuel » sur base de la littérature scientifique et de l'approche par compétences prônée par la Communauté française de Belgique. Elle se concentre sur les caractéristiques influençant la qualité du manuel.

Laurence Leroyer de l'Université de Caen (France) adopte un point de vue original : les supports utilisés par l'enseignant en mathématiques hors du temps de classe. Comment les manuels supports proposés par les éditeurs sont-ils utilisés pour la préparation des activités de classe ?

Jean-Louis Jadoulle et Mathieu Bouhon, le premier de l'Université catholique de Louvain et de l'Université de Liège (Belgique), le second de l'Université de Sherbrooke (Québec – Canada) se concentrent sur la motivation des enseignants à utiliser une collection de manuels « Construire l'histoire » conçue par Jadoulle et Georges (2005/2008).

Un dernier lot s'articule plus particulièrement autour du français langue étrangère (F.L.E) : prise en compte du contexte ; lien avec l'évolution méthodologique, utilisation unique du manuel ou combinaison de ressources ; promotion de la littérature nationale des apprenants.

Loïc Madec de l'Université François Rabelais à Tours (France) pose, dans le cadre du choix d'un manuel de français langue étrangère, la nécessaire prise en compte du contexte culturel dans lequel il sera utilisé.

Estelle Riquois de l'Université de Rouen (France), se basant sur le fort parallélisme entre l'évolution des manuels de français langue étrangère et celles des méthodologies, établit dans une perspective historique l'évolution des supports d'apprentissage et l'arrivée de la perspective actionnelle.

Eftychia Damaskou, professeur certifiée de français, de la Direction secondaire de Chios (Grèce), veut aborder les pratiques des enseignants de FLE à l'égard de l'usage des manuels. Elle questionne cet usage vu comme unique, combiné ou absent, tout comme les modifications attendues par les enseignants dans la conception des manuels. Elle amène finalement les utilisateurs à dichotomiser leur choix : usage exclusif des manuels ou recours uniquement à leur propre matériel didactique.

Des regards multiples, variés, qui ouvrent des pistes et qui démontrent à souhait que la question du manuel scolaire est bien d'actualité et qu'elle est loin encore d'être épuisée. Du grain à moudre pour les chercheurs en éducation ! Conception, effets, aspect économique, usage par les enseignants et par les apprenants, ouverture à l'interaction, complémentarité des supports, formation à l'utilisation… la liste est longue des champs à explorer.

Bibliographie

[GERARD et ROEGIERS 02] Gerard et Roegiers, X, « Des manuels scolaires pour apprendre – Concevoir, Evaluer, Utiliser », De Boeck, Bruxelles, 2002.

[METOUDI et DUCHAUFFOUR 01] Métoudi, M et Duchauffour, H, « Des manuels et des Maîtres », Cahiers de Savoir Livre, Savoir Livre, 2001.

[MONSEUR et DEMEUSE 00)] Monseur, C et Demeuse, M, « Politique et usage des manuels scolaires en mathématiques et en sciences », Les cahiers du Service de Pédagogie expérimentale, Université de Liège, 3-4, 2000.

Le manuel scolaire, un outil efficace, mais décrié

François-Marie Gerard

BIEF
Place des Peintres, 5
1348 Louvain-la-Neuve
fmg@bief.be

RÉSUMÉ. Si le manuel scolaire est un outil efficace pour aider les élèves dans leurs apprentissages, comme le montrent toutes les études connues, il reste souvent perçu comme une entrave à la liberté pédagogique des enseignants et à l'adaptation du processus d'enseignement-apprentissage à la vie et aux besoins de la classe. Une procédure d'agrément mise en place en 2006 en Communauté française de Belgique a pour objectif de revaloriser les manuels scolaires. Cette revalorisation pourrait avoir des accents différents en fonction de certains types de manuels. Une modélisation de ceux-ci est proposée selon deux axes didactiques : celui du savoir et celui de la didactisation. Elle permet de nuancer la perception négative. Pour répondre au défi de l'enseignement d'aujourd'hui, les auteurs et les éditeurs devraient proposer des manuels scolaires ouverts, en interaction avec les technologies de l'information et de la communication.

MOTS-CLÉS : manuel scolaire – efficacité – didactique – auteur – outil pédagogique.

Publié avec l'aide financière du Fonds de la Recherche Scientifique - FNRS
et avec l'appui de l'Administration générale de la Recherche scientifique. Service général du pilotage du système éducatif

1. L'efficacité des manuels scolaires

Les manuels scolaires ont déjà fait couler beaucoup d'encre (sans compter celle qui fut nécessaire pour les imprimer). On a beaucoup écrit sur les différentes conceptions de l'histoire qu'on peut y trouver, sur l'équilibre entre les différentes composantes de la société, sur les valeurs qu'ils transbahutent, sur le fait qu'ils pourraient brimer la créativité des enseignants et par là être un obstacle à leur professionnalisation, sur la nécessité de fournir aux élèves des manuels de qualité y compris d'un point de vue strictement formel, sur l'agrément des manuels en fonction des programmes, etc. [LEBRUN, 06].

Au bout du compte, il semble qu'on ait peu écrit à propos d'une question fondamentale : les manuels scolaires sont-ils efficaces ? Bien sûr, les spécialistes se sont posés la question, mais une particularité de celle-ci est qu'il est difficile d'y répondre… Comment en effet isoler l'effet du manuel scolaire qui n'est qu'un outil dans un attirail pédagogique ?

Dans les pays en voie de développement, la question a fait l'objet de plusieurs études tant il est vrai que le manuel est perçu a priori comme étant un élément-clé pour l'amélioration de la qualité de l'enseignement en fournissant, si possible à chaque élève, un outil susceptible de l'accompagner directement dans son apprentissage.

[MINGAT & SUCHAUT, 00] fournissent ainsi une synthèse de plusieurs études. Il apparaît que « la disposition personnelle d'un manuel par l'élève a un impact plus fort d'une part dans le domaine de la langue (lecture-grammaire) que dans celui des mathématiques et d'autre part dans les premières années du cycle primaire que vers la fin du cycle. » (p. 133). À côté de cet impact individuel, les auteurs notent « la possibilité d'un effet collectif ou contextuel. (…) Plus la proportion d'élèves qui disposent d'un livre est grande, plus en moyenne, chaque élève profite d'un contexte favorable aux acquisitions, même pour les élèves qui ne possèdent pas personnellement le manuel puisqu'il s'agit d'un effet contextuel. » (p. 134). Une explication proposée à cet effet collectif est le partage du manuel entre élèves, mais les auteurs privilégient une explication plus pédagogique : « Lorsqu'il y a peu de manuels, le maître conserve une pédagogie relationnelle fondée sur le tableau et la craie, alors que lorsque le nombre des élèves ayant un manuel augmente, il est incité à utiliser une pédagogie différente dans laquelle il y a progressivement substitution du tableau et de l'oral collectif vers le manuel et le travail individuel. Il est probable que ce dernier « style » soit plus efficace ; le manuel aurait donc un rôle catalytique au-delà de son rôle technique spécifique » (p. 134).

Les études pour les pays occidentaux sont plus rares, voire inexistantes, ce qui ne veut pas dire qu'il n'y a pas d'indicateurs. Il semblerait par exemple qu'en Communauté française de Belgique, huit élèves du primaire sur dix n'ont pas de manuels, alors qu'en Flandre, ceux-ci sont quasiment présents en permanence. On sait aussi que les résultats des élèves flamands aux épreuves PISA sont largement supérieurs à ceux des élèves francophones, même si ce constat doit être nuancé pour des raisons tant socio-économiques que culturelles ou pédagogiques [HIRTT, 08]. On pourrait en déduire que cette efficacité du système éducatif flamand est due au large usage du manuel scolaire, mais ce serait en réalité aller un peu vite en besogne. Il y a plus que vraisemblablement d'autres facteurs qui interviennent. Même si le manuel scolaire expliquait une part de l'efficacité du système éducatif, ce serait certainement en interaction avec d'autres facteurs.

Il existe aussi des études qui ne portent pas directement sur les manuels scolaires, mais qui considèrent la présence de ceux-ci comme une des variables explicatives de la part de variance de l'efficacité pédagogique dans un domaine donné. Ainsi, les résultats d'une étude réalisée en 1996 sur le niveau de maîtrise de la lecture en 2e année primaire en Communauté française de Belgique apportent des données intéressantes, même si elles ne constituent pas son information principale [BRAIBANT & GERARD, 96]. Le but premier de cette étude était de constituer un échantillon aussi représentatif que possible de la diversité des conditions d'enseignement que l'on rencontre dans une zone géographique limitée tant au point de vue de l'origine sociale des élèves qu'à celui des méthodes d'enseignement de la lecture. Deux tests standardisés ont été proposés en présence de l'enseignant dans le contexte de la classe : une épreuve de décodage (identifier si un mot écrit correspond ou non à l'image qui lui est associée) et une épreuve de compréhension écrite (choisir parmi 4 images celle qui correspond à un énoncé écrit). Les analyses réalisées ont montré que des écoles géographiquement très proches l'une de l'autre – toutes situées dans un rayon de 10 km - enregistraient des rendements très différents en lecture, tant en décodage qu'en compréhension écrite. De plus et contrairement à une opinion fort répandue, cette hétérogénéité n'était pas liée uniquement à des différences de recrutement des élèves, mais aussi à l'inégale qualité de l'enseignement de la lecture dispensé dans les classes. Ainsi, certaines classes accueillant un public socialement et linguistiquement très défavorisés (enfants de migrants issus de milieux modestes et dont la langue parlée à la maison n'est pas le français) obtenaient d'excellents résultats qui pouvaient s'expliquer par le fait que les enseignants utilisaient principalement une « méthode phonique » de l'enseignement de la lecture avec une place importante réservée au

décodage (enseignement progressif et systématique des règles de correspondance lettres-sons). À l'inverse, plusieurs classes accueillant des élèves socialement et culturellement privilégiés enregistraient des résultats très médiocres, pour ne pas dire catastrophiques, que l'on pouvait attribuer à une « approche idéovisuelle » de la lecture, centrée presque exclusivement sur des activités de recherche de sens et d'anticipation dans des situations fonctionnelles de lecture, sans enseignement explicite des règles de décodage. Ces résultats ont depuis lors été confirmés par plusieurs recherches [EHRI, NUNES, STAHL & WILLOWS, 01 ; GOIGOUX, 00]. Les analyses de régression réalisées dans cette étude apportaient une information intéressante qui a été peu exploitée : les enseignants qui utilisaient un manuel scolaire ou un guide méthodologique obtenaient des résultats nettement supérieurs à leurs collègues qui organisaient les activités de lecture sans cet outil de référence (différence significative à 0,0001 aux deux épreuves). De même, les élèves qui apprenaient à lire à l'aide d'un manuel scolaire obtenaient un rendement supérieur en lecture lorsqu'on les comparait aux élèves qui ne disposaient pas de ce type de matériel (Scores moyens de 80,23 vs 67,65 en compréhension ; de 22,21 vs 18,17 en décodage ; différence significative à 0,0001 aux deux épreuves). Cette variable était en réalité celle qui avait le plus grand pouvoir explicatif dans les analyses de régression multiple. Par exemple, pour la variable « Décodage », l'utilisation par l'élève d'un manuel scolaire expliquait à elle seule 17,8% de la variance, alors que la profession du père et/ou de la mère n'en expliquait que 6,7%, que le sexe de l'élève n'en expliquait que 2,3% et que des variables comme la nationalité ou la langue parlée à la maison étaient non significatives.

Une autre étude, portant directement sur les conditions de choix et d'utilisation des manuels scolaires, a été initiée par l'IUFM de Paris et l'association SAVOIR LIVRE[1]. De 1995 à 1999, tous les élèves de 63 classes de CP au CM2, à Paris, en Île-de-France et en province, ont été dotés et ont utilisé des manuels et des cahiers d'exercices choisis par leurs enseignants. Les constats exprimés par les enseignants au terme de l'expérience sont significatifs [MÉTOUDI & DUCHAUFFOUR, 01] :

	Oui	Non
Moins de photocopies sont effectuées.	78 %	22 %
Les élèves ont plus d'autonomie.	66 %	34 %
Les enfants réalisent un meilleur travail.	68 %	32 %
Les enfants réussissent mieux.	70 %	30 %

Tableau 1. *Constats d'enseignants face à l'utilisation du manuel scolaire*

2. La mauvaise réputation des manuels scolaires

Tout irait pour le mieux dans le meilleur des mondes si les manuels n'avaient pas si mauvaise presse ! Depuis la fin des années 1980, comme une réminiscence de mai 1968, les manuels scolaires sont décriés dans les milieux pédagogiques, ce qui constitue en soi un paradoxe : c'est dans leur propre univers de référence, à savoir le monde scolaire, qu'ils parviennent difficilement à trouver leur place. Cette perte de statut du manuel scolaire en tant qu'outil didactique correspond à une volonté de revalorisation, ou plutôt de responsabilisation, des acteurs du processus didactique, à savoir les enseignants. La « professionnalisation » de ceux-ci et leur transformation en « praticiens réflexifs » ont conduit à estimer qu'ils pouvaient – qu'ils devaient – se passer des manuels scolaires pour être les véritables « maîtres » du processus d'enseignement-apprentissage. Le discours pédagogique officiel – soutenu par les inspecteurs, sauf ceux bien sûr qui étaient eux-mêmes auteurs de manuels – a alors consisté à dire qu'un bon enseignant était celui qui était capable de se passer des manuels scolaires, perçus comme des outils emprisonnant tant les enseignants que les élèves dans un dispositif préconçu et décontextualisé. L'avènement de plus en plus poussé des moyens de reprographie favorisa le mouvement : les enseignants pouvaient photocopier sans difficulté et créer ainsi leurs propres outils didactiques. On sait que cela ne fit pas disparaître pour autant des mains des élèves de nombreuses pages de manuels scolaires : simplement, celles-ci se retrouvaient dans les classeurs, en noir et blanc, sous forme de feuilles dispersées, voisinant ou non des feuilles originales préparées par l'enseignant, avec une qualité technique parfois douteuse. Il semble malheureusement que souvent la photocopie ait ainsi conduit à un *photoco-pillage*, véritable vol du travail des auteurs, permettant certes à l'enseignant de créer – apparemment en toute impunité – son « propre » parcours pédagogique, mais à propos duquel on peut légitimement se poser certaines questions en termes de structuration et de cohérence des apprentissages des élèves. Ce débat n'entre cependant pas dans notre propos.

À la suite de cette perte de statut du manuel scolaire et face aux conclusions de certaines études ou analyses spécifiques comme celles de [VAN DER REST, 97], de [MONSEUR & DEMEUSE, 00], ou de [CARETTE, 01], conjuguées aux résultats alarmants des études internationales de type TIMMS et PISA, est née progressivement en Belgique francophone une volonté de revaloriser le manuel scolaire, affirmée notamment

[1] Il s'agit d'une association animée par six éditeurs scolaires : Belin, Bordas, Hachette, Hatier, Magnard et Nathan.

dans l'avis 87 de mars 2004 du Conseil de l'Éducation et de la Formation (CEF) [Conseil de l'Éducation et de la Formation, 04] et formalisée dans le Contrat pour l'École adopté en mai 2005 par le Gouvernement de la Communauté française [Gouvernement de la Communauté française, 05].

Ce document s'engage, dans la Priorité 6 *Doter les élèves et les enseignants des outils du savoir*, à « charger la Commission de pilotage d'accorder, sur la base d'avis remis par les services d'inspection, un agrément à des manuels scolaires. Cet agrément qui aura une fonction indicative attestera de la conformité du manuel avec le prescrit du décret « Missions » et les référentiels pédagogiques communs. Il prendra également en considération la présence de stratégies de remédiation, les besoins spécifiques particuliers à l'enseignement spécialisé, le dialogue interculturel, l'égalité hommes-femmes et l'inclusion sociale. Il ne s'agira nullement d'interdire certains manuels et certains outils pédagogiques mais bien d'agréer et de mettre en évidence ceux qui s'inscrivent dans la concrétisation des objectifs poursuivis » (p. 34). La procédure a été définie dans le Décret du 19 mai 2006 relatif à l'agrément et à la diffusion de manuels scolaires, de logiciels scolaires et d'autres outils pédagogiques au sein des établissements d'enseignement obligatoire. Elle a permis à ce jour l'agrément de 1728 manuels[2] dont l'achat peut être remboursé aux écoles par la Communauté française selon les modalités du Décret.

C'est vraisemblablement un beau résultat qui, semble-t-il, n'est pas amoindri par le risque que nous énoncions à l'époque [GERARD, 2005] de décourager les auteurs potentiels à rédiger des manuels scolaires. En effet, alors que le travail d'auteur de manuel scolaire présente de hautes exigences de disponibilité, de créativité et de rigueur, exigences que les droits d'auteur dans le « petit » marché belge francophone récompensent souvent bien mal, il existait le risque que la labellisation décourage certains auteurs – *pourquoi perdre son temps et son énergie à créer un outil qui risque de ne pas être agréé ?* – ou ne reconnaisse pas le travail de ceux qui auront pourtant réalisé un investissement important. Globalement, cela ne semble pas avoir été le cas, essentiellement parce que les éditeurs ont accepté la nouvelle donne (ils y avaient tout intérêt) et ont dès lors convaincu leurs auteurs de continuer à travailler en s'adaptant à la situation.

3. Déplacement des processus de création et de validation

Il est d'ailleurs intéressant de constater, dans l'histoire du manuel scolaire en Belgique, le déplacement du processus de création.

En 1938, Maurice GREVISSE confiait directement à un imprimeur l'impression d'un manuscrit qui allait devenir, pour des décennies, « la » grammaire française de référence pour des milliers d'élèves, d'étudiants et d'enseignants. À cette époque, l'initiative et la réalisation du manuel scolaire appartenaient quasi intégralement à son auteur. Petit à petit, les maisons d'édition spécialisées ont pris en charge la réalisation du manuel, mais l'initiative restait dans les mains des auteurs. Ceux-ci, souvent des inspecteurs, écrivaient leur manuscrit et venaient ensuite le proposer aux éditeurs. Progressivement, ce sont ces derniers qui ont pris l'initiative : analysant les besoins tant du terrain que de leur catalogue, ils se sont mis à la recherche d'auteurs, ou plutôt d'équipes d'auteurs, susceptibles de combler une « niche du marché ». Aujourd'hui, le projet de manuel scolaire est dès lors le plus souvent construit conjointement par l'éditeur et l'équipe d'auteurs. La mise en œuvre d'une procédure d'agrément va dans le sens d'un nouveau déplacement de l'initiative de la création des manuels scolaires : comme cela se fait d'ailleurs dans de nombreux pays, la création d'un nouveau manuel pourrait finalement n'être qu'une réponse à un appel d'offres ou à un cahier de charges édicté par les pouvoirs publics. Le travail d'auteur consisterait alors à satisfaire les exigences exprimées dans ce cahier de charges, dans un espace créatif plus ou moins limité.

Il faut d'ailleurs relever que la mise en place d'une procédure d'agrément n'a fait qu'entériner le déplacement d'un autre processus, celui de la validation des manuels scolaires. En effet, même dans un cadre tout à fait libéral du marché du manuel scolaire, il existe de facto une « labellisation », décernée par les enseignants eux-mêmes. Dans ce cadre, les seuls manuels qui peuvent survivre sont ceux qui répondent aux besoins des enseignants qui eux-mêmes répondent aux exigences exprimées dans les programmes. Ainsi, un manuel non conforme aux référentiels pédagogiques n'a que peu de chance d'avoir une viabilité économique et disparaîtra de par la régulation du marché exercée par les enseignants. Les éditeurs le savent évidemment très bien, et c'est pourquoi ils ont créé leur propre dispositif de validation à travers des comités de lecture. La labellisation n'est donc que le déplacement de cette régulation du marché, passant des enseignants à la commission de pilotage chargé de l'agrément, après un passage par les éditeurs. À nouveau, le déplacement du processus de validation, à la suite de celui du processus de création, va dans le sens d'un accroissement du rôle des pouvoirs publics, au détriment de celui des utilisateurs que sont les enseignants. Il est d'ailleurs intéressant de prendre conscience que ce

[2] Liste consultable sur http://www.enseignement.be/index.php?page=25137&type=1&navi=2332

mouvement va exactement dans le sens inverse de celui que les pays en voie de développement essaient de favoriser, notamment sous l'impulsion de la Banque mondiale.

4. Différents types de manuels scolaires

Un enjeu important aujourd'hui est de savoir quels types de manuels privilégier, que ce soit dans le processus d'agrément ou plus pragmatiquement par les enseignants en termes d'efficacité.

Plusieurs classifications des manuels scolaires peuvent être utilisées à ce niveau [GERARD & ROEGIERS, 03 ; Conseil de l'Éducation et de la Formation, 04], mais, parce qu'elle parle aux enseignants, nous reprenons celle qui a été proposée par l'Échevin de l'Instruction publique de la Ville de Liège, M. Jules Jasselette, lors du Colloque « Le manuel scolaire, un outil au service des apprentissages de base » organisé le 19 janvier 2005 à Frameries par le Ministère de la Communauté française. Celui-ci identifie 4 types de manuels de l'élève [JASSELETTE, 05] :

– les manuels de référence, ou manuels-outils : atlas, dictionnaire, encyclopédie… ;

– les manuels synthétisant les connaissances et structurant les acquis, qui deviennent ainsi une référence ;

– les manuels intégrant la démarche pédagogique ;

– les manuels d'exercices.

M. Jasselette affirmait dans son intervention, rejoignant ainsi l'avis dominant des autres intervenants, que « les deux premiers types de manuels ne sont pas l'objet d'un débat : un large consensus se dégage pour insister sur la nécessité de ces outils indispensables, pour les premiers, dans la phase de recherche, de construction des savoirs et compétences, pour les seconds, dans la structuration des savoirs » (p. 3). En apparté, M. Jasselette – qui gère les commandes pour toutes les écoles de la Ville de Liège – nous a confié que les manuels d'exercices étaient ceux qui étaient les plus demandés par les enseignants. Il déclarait par contre dans son intervention que « le débat concerne davantage le troisième type de manuels », ceux qui proposent une démarche pédagogique, car ces manuels qui « cherchent à rencontrer les objectifs de la pédagogie d'aujourd'hui, peuvent apparaître, à tort ou à raison, en opposition précisément à ces objectifs en prenant le risque de brimer la créativité, diminuant la capacité d'adaptation du déroulement de la leçon au vécu des élèves, en se privant de l'aspect fonctionnel de l'acte d'apprentissage » (p. 4).

La classification très pragmatique proposée par Jules Jasselette peut être modélisée [GERARD, 2005], en positionnant les différents types de manuels selon deux axes en interaction, en référence aux concepts de la didactique.

Le premier axe concerne le savoir : le manuel peut présenter celui-ci sous forme de *savoir savant*, c'est-à-dire le savoir tel qu'il existe dans les sphères scientifiques, ou, à l'autre extrémité de l'axe, sous forme de *savoir transposé ou enseigné*, c'est-à-dire un savoir ayant subi une transformation – la transposition didactique – lui permettant d'être assimilé par les élèves eu égard à leur niveau de développement et leur niveau de connaissances.

Le deuxième axe concerne le dispositif didactique, ou la didactisation : à une extrémité de l'axe, le manuel ne proposera aucun dispositif didactique alors qu'à l'autre extrême, il développera une démarche poussée, avec un appareil pédagogique complet.

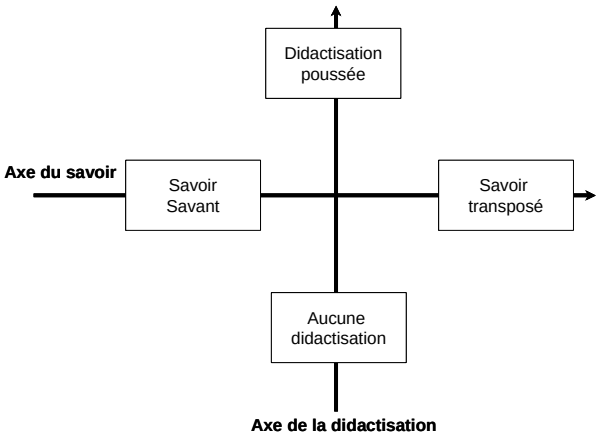


Figure 1. *Axes de catégorisation des manuels scolaires*

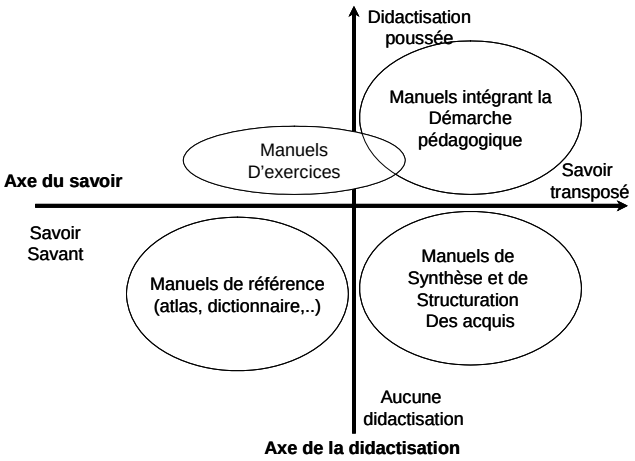


Figure 2. *Catégorisation des manuels scolaires*

Ces axes étant posés, on peut essayer de placer les différents types de manuels :

– les manuels de référence présentent le savoir savant, tel qu'il est, sans aucune didactisation ;

– les manuels de synthèse et de structuration des acquis – appelés parfois des précis, ou encore des manuels de fixation – ne proposent pas de dispositif pédagogique (ils viennent quand l'apprentissage est terminé), mais ils présentent le savoir sous une forme transposée, permettant à l'élève d'en faire une synthèse ;

– les manuels intégrant la démarche pédagogique[3] proposent de ce fait un dispositif pédagogique et pour cela font subir une transposition plus ou moins prononcée au savoir ;

– les manuels d'exercices, enfin, contiennent une certaine didactisation puisqu'ils proposent des séries progressives d'exercices. Dans cette progression, le savoir travaillé est parfois le savoir savant – quand par exemple l'élève doit solutionner l'exercice 15 x 27 383 – et parfois un savoir transposé – quand les exercices ne touchent qu'à une partie du savoir sous une forme simplifiée.

Cette modélisation permet de mieux cerner ce qui est derrière la promotion de l'un ou l'autre des types de manuels[4] :

– privilégier avant tout les **manuels de référence** revient à renforcer la **créativité des enseignants**, puisqu'ils devront construire la démarche pédagogique permettant à leurs élèves d'utiliser le savoir brut pour développer leurs compétences ;

– la **créativité[5] des élèves** sera renforcée par l'utilisation des **manuels de synthèse** et de structuration des acquis. En effet, avant d'accéder à ce savoir structuré, l'élève devra, avec l'aide de l'enseignant, développer une démarche lui permettant de construire son apprentissage avant de le synthétiser ;

– les **manuels intégrant la démarche pédagogique** privilégient avant tout la **créativité des auteurs**. C'est sans doute une de leurs qualités principales, mais aussi une de leurs limites. C'est à ce niveau que se situe le grand défi pour les auteurs de manuels scolaires d'aujourd'hui : comment élaborer des outils qui leur permettent de donner libre cours à leur créativité pédagogique tout en ne brimant pas celle des élèves et des enseignants ? Il s'agit à la fois de favoriser la créativité des auteurs et de provoquer un espace de liberté et de créativité pour les élèves et les enseignants ;

– en termes de créativité, les manuels d'exercices ne privilégient ni celle des élèves, ni celle des enseignants, ni celles des auteurs. Par contre, ces **manuels d'exercices**, en plus d'être vraisemblablement les plus directement rentables pour les éditeurs, favorisent certainement l'indispensable **activité de l'élève**, même s'il ne s'agit pas d'une activité « créatrice », tout en offrant à l'enseignant, il faut bien l'avouer, un certain repos pédagogique ;

– ce n'est pas le cas des **manuels de référence et de synthèse** : ceux-ci nécessitent une **activité** importante de la part **de l'enseignant**, qui va devoir mettre en place tout l'appareil pédagogique permettant le développement des compétences des élèves à partir d'un matériel brut.

---

[3] Ces manuels sont ceux qui sont traditionnellement développés. Dans de nombreux pays, notamment les pays en voie de développement, il s'agit quasiment des seuls manuels disponibles.

[4] L'analyse réalisée ici est générale et devrait plus que vraisemblablement être affinée et différenciée selon les disciplines et les niveaux scolaires.

[5] Y compris en termes de construction de réseaux de savoirs.

5. Les manuels à démarche pédagogique : le défi de l'ouverture

Qu'en est-il des manuels intégrant la démarche pédagogique, ceux qui sont souvent considérés comme des carcans, et vraisemblablement le sont parfois.

En 1991 déjà, Jean-Louis Jadoule titrait dans un dossier Manuels scolaires de la revue *Échec à l'échec* « Tout dépend de l'usage qu'on en fait » [JADOULE, 91]. Un outil, quel qu'il soit, n'a jamais enfermé son utilisateur : celui-ci est toujours libre de l'utiliser comme il le veut. Néanmoins, il est vrai que plus l'outil est sophistiqué, plus cette liberté de l'utilisateur est limitée ou difficile à exercer. Si les enseignants veulent se sentir libres d'utiliser les manuels scolaires comme ils le souhaitent, même en s'en détachant fortement, ils pourront toujours le faire, tout en continuant à bénéficier de leurs avantages, notamment en termes d'efficacité. Nous pensons néanmoins que cet espace de liberté doit être favorisé par les auteurs.

Pour cela, il convient d'élaborer des manuels ouverts, c'est-à-dire des manuels où l'on peut facilement connecter ou déconnecter l'une ou l'autre option et où on peut entrer de différentes manières. Ces manuels ouverts proposeraient certes une démarche pédagogique, mais – de manière explicite – le feraient en ouvrant plus de portes qu'en en fermant [GERARD, 2003]. Ces manuels proposeraient plusieurs situations de départ, plusieurs cheminements possibles, plusieurs documents de référence, plusieurs types d'exercices, plusieurs outils d'apprentissage ou d'évaluation, etc. L'enseignant devrait – parmi toutes ces propositions – choisir celles qui sont le plus appropriées à sa démarche, à sa classe, à ses besoins… ou encore élaborer lui-même une autre piste plus adaptée.

Il s'agit là sans doute du défi principal pour les auteurs des manuels scolaires d'aujourd'hui. Ce n'est pas un défi facile à relever, d'autant plus qu'il y a sans doute un problème économique : élaborer un manuel scolaire ouvert est par définition élaborer un outil à géométrie variable, et donc un outil dont certains pans ne seront pas ou peu utilisés. Comment alors justifier l'achat d'un outil qui ne serait utilisé qu'à moitié ? Un tel manuel ne bénéficierait d'ailleurs pas nécessairement de l'agrément en Communauté française de Belgique. Les auteurs et les éditeurs devraient être créatifs à cet égard, par exemple en utilisant de manière appropriée et dynamique les possibilités offertes par les nouvelles technologies.

Il est vraisemblable que les pédagogues universitaires et ceux chargés de l'encadrement des enseignants privilégieront toujours les manuels de référence ainsi que ceux de synthèse et de structuration des acquis des élèves, car ce sont ces outils qui nécessairement exigeront un travail actif de la part tant des enseignants que des élèves.

Il est vraisemblable aussi que les enseignants du terrain continueront à accorder beaucoup d'importance aux manuels d'exercices, car ils savent combien ceux-ci sont essentiels pour affermir l'apprentissage.

Il revient aux auteurs de manuels scolaires de prouver que les manuels qui font le plus appel à leur créativité, à savoir ceux qui proposent une démarche pédagogique, ont aussi leur place dans l'arsenal didactique, en étant des outils ouverts et dynamiques. Tel est vraisemblablement le plus grand défi qui se pose aujourd'hui aux auteurs de manuels scolaires.

6. L'autre défi : l'interaction avec les techniques de l'information et de la communication (TIC)

Il est impossible aujourd'hui de parler des manuels scolaires sans aborder la relation qui peut exister entre ceux-ci et les TIC, les Technologies de l'Information et de la Communication. Certains vont même jusqu'à poser la question de l'avenir des manuels face à l'expansion des TIC. S'il faut bien reconnaître que ces technologies ont suscité beaucoup d'enthousiasme, du moins du côté des chercheurs et des décideurs, il faut aussi constater que leur niveau d'implantation dans les pratiques pédagogiques actuelles – du moins en ce qui concerne l'utilisation directe en classe par les élèves – est relativement limité et n'est certainement pas proportionnel au rythme d'évolution de leur dimension technique. Il y a sans doute plusieurs raisons à cet état de fait, mais on peut penser que certains ont trop rapidement cru que ces technologies pouvaient se substituer aux enseignants et/ou aux supports didactiques classiques, notamment les manuels scolaires. Au moment où ceux-ci bénéficient enfin de mesures politiques et pédagogiques tendant à les revaloriser, il est sans doute plus porteur de réfléchir en termes de congruence entre les manuels scolaires et les TIC, plutôt qu'en termes de concurrence.

On ne peut cependant pas nier que les TIC offrent des avantages évidents par rapport aux manuels scolaires [GERARD, 08 ; GERARD & ROEGIERS, 03] :

– le manuel scolaire, même très ouvert, est un outil relativement figé : il offre des possibilités limitées d'adaptation par les enseignants au contexte d'utilisation, à la spécificité des élèves, etc. Les TIC, tant de par leur nature elle-même qu'eu égard à la variété des utilisations qu'elles permettent, offrent à ce niveau une puissance incomparable ;

– le temps d'adaptation d'un manuel, lié tant à la nécessité économique d'une certaine échelle de production qu'au cycle « adaptation-agrément-distribution-stockage », fait que des manuels sont souvent « dépassés » : l'actualité modifie le monde, les sciences n'arrêtent pas d'apporter de nouvelles connaissances… Un CD-Rom permet plus facilement cette adaptation, parce qu'il suffit d'ajouter ou de modifier certaines parties, le coût de transfert sur le support étant très réduit. Il en est de même pour Internet : un site peut être actualisé de jour en jour, voire d'heure en heure, sans entraîner d'autres frais que ceux liés à la maintenance ;

– le nombre d'informations contenues dans un manuel est nécessairement limité. Cette limitation se fait en fonction du choix des auteurs, et non pas du choix des utilisateurs. Les exigences actuelles en matière de mise en page, d'illustrations, etc. limitent d'ailleurs aussi la quantité d'informations pouvant figurer dans un manuel. Cet « élagage » des contenus n'est pas nécessairement un défaut, car il permet de se concentrer sur l'essentiel et de mettre l'accent sur le développement de compétences plutôt que sur l'acquisition de connaissances. Mais la limitation du volume d'informations entraîne d'une part certaines déformations de celles-ci (par exemple dans des manuels d'histoire), et d'autre part ne permet pas aux enseignants et aux élèves de dégager eux-mêmes ce qui est vraiment important, ce qui répond à leurs préoccupations. Si d'un point de vue technique, la limitation du volume d'informations est a priori moindre en ce qui concerne les TIC, elle est sans doute de même niveau d'un point de vue pédagogique, du moins en ce qui concerne les outils conçus, selon la typologie de [LEBRUN, 02], sur le mode réactif, c'est-à-dire la situation pédagogique où c'est l'ordinateur qui a l'initiative en tant que source du savoir et où l'élève « répond » à ses questions ou sollicitations ;

– de par leur nature et leur structure relativement figée, la plupart des manuels scolaires à démarche pédagogique s'inscrivent plutôt dans une logique d'enseignement que d'apprentissage : ils offrent alors surtout à l'enseignant des outils pour l'aider dans sa démarche d'enseignement, selon une didactique privilégiée par les auteurs. Peu de manuels sont conçus pour fournir à l'élève un matériel certes structuré mais devant avant tout permettre à l'élève de construire son apprentissage, de se laisser guider par celui-ci et non par la démarche proposée par le manuel. Les outils multimédias offrent à ce niveau des possibilités nouvelles, parce qu'ils permettent une plus grande interactivité entre un matériel brut (mais qui peut être structuré) et le cheminement et/ou les besoins de l'apprenant. Les TIC – inscrites alors dans le mode proactif dans lequel l'apprenant a le plus souvent l'initiative face à un ordinateur qui répond à ses sollicitations – pourraient donc s'inscrire davantage dans une logique d'apprentissage que d'enseignement. C'est un avantage important dans une perspective constructiviste de l'apprentissage, mais cela peut bien sûr déstabiliser les enseignants dans la mesure où ils perdent une certaine maîtrise du cheminement de leurs élèves. Il y a là une évolution qui semble inéluctable et qui conduit à une réduction de la transposition didactique, par un accès direct à l'information ;

– les TIC offrent des possibilités importantes d'apprentissage « en réseau ». Au lieu d'être confronté à son seul manuel et aux seuls élèves/enseignants de sa classe, l'apprenant peut, grâce aux TIC inscrites alors dans les modes mutuel et interpersonnel, entrer en contact avec de nombreux autres apprenants. Des démarches d'apprentissage par réseau, orientées autour de projets communs, sont ainsi développées. Ces réseaux enrichissent les possibilités de conflits sociocognitifs [MUGNY & CARUGATI, 91] et d'apprentissage coopératif [BOURGEOIS & NIZET, 97]. Ils contribuent à un accès dynamique, fonctionnel et interactif au savoir. Par exemple, des classes d'élèves de 10 à 12 ans d'une douzaine de pays ont uni leurs efforts pour effectuer une enquête sur les habitudes télévisuelles d'environ 4000 jeunes de leur âge. Ils ont observé leurs propres pratiques, compilé les résultats et les ont analysés, notamment en différenciant filles et garçons. Le courrier électronique a permis la compilation et la diffusion des informations ainsi recueillies. Le réseau ainsi créé a permis aux enfants non seulement d'accéder à une vaste information, mais aussi à rechercher des solutions à de vrais problèmes en posant et en affinant leurs questions, en débattant des idées, en formulant des hypothèses, en réunissant de l'information, en recueillant et en analysant des données, en tirant des conclusions et en communiquant leurs idées et leurs résultats à d'autres [GRÉGOIRE & LAFERRIÈRE, 98, 01]. Aujourd'hui, les plates-formes d'eLearning offrent d'ailleurs la plupart du temps plusieurs outils de travail collaboratif [HENRI & LUNDGREN-CAYROL, 01 ; LEBRUN, 07].

On le voit, l'utilisation des TIC dans le domaine des apprentissages offre de nombreux avantages par rapport à l'utilisation des manuels scolaires. Cependant, les manuels scolaires ont encore un bel avenir devant eux, et cela pour diverses raisons :

– d'abord, pour des raisons strictement matérielles et économiques. Même si les prix ont fortement diminué, le matériel nécessaire coûte cher. Pour atteindre une véritable implantation, il semble aujourd'hui qu'il est nécessaire de disposer d'un matériel au sein même de chaque salle de cours, comme c'est le cas dans de nombreuses écoles en Flandre, et non pas au sein de « laboratoires informatiques » qui ne sont accessibles qu'à certains moments et pour certains élèves. Cela signifie qu'il est nécessaire de multiplier le matériel, entraînant un investissement important dont le retour n'est pas garanti ;

– ensuite, et peut-être plus fondamentalement, pour des raisons pédagogiques, en référence aux trois éléments constitutifs du triangle didactique : le savoir, l'apprenant et l'enseignant. Les TIC apportent des possibilités puissantes pour accroître et optimaliser le rapport que l'apprenant entretient avec le savoir. On ne peut qu'apprécier à sa juste valeur la plus grande ouverture des TIC vers une logique d'apprentissage, entretenue par les nombreuses interactions avec le savoir d'une part et avec d'autres apprenants d'autre part, que vers une logique d'enseignement. Cet accès direct au savoir peut-il pour autant faire l'économie de la relation directe avec l'enseignant, en tant que personne ? On peut en douter : la relation didactique restera toujours une composante essentielle de l'apprentissage. À cet égard, il semble que le manuel scolaire, de par sa souplesse d'utilisation en situation, offre une plus grande potentialité que les outils multimédias.

Il convient d'ailleurs de constater que l'introduction des TIC dans le processus enseignement-apprentissage constitue encore actuellement un élément perturbateur dans la mesure où elle crée une zone d'incertitude pour les enseignants et pour les apprenants, ce qui les entraîne dans un processus de risque et d'exploration pour quelque temps [LAFERRIÈRE, BRACEWELL & BREULEUX, 01]. Il est sans doute encore trop tôt pour savoir si cette zone d'incertitude pourra être réellement dépassée et permettre aux TIC d'apporter toutes les richesses qu'on veut bien leur accorder. Il nous semble que c'est par une interaction et une complémentarité entre manuels scolaires et outils multimédias que l'on sera à même de tirer pleinement profit de chaque support.

L'utilisation des TIC dans l'univers pédagogique devrait permettre de faire évoluer le processus d'enseignement-apprentissage, au niveau de quatre de ses éléments-clés : l'enseignant, le contenu, le ou les apprenants et le contexte [LAFERRIÈRE, BRACEWELL & BREULEUX, 01]. Chacun de ces éléments peut être considéré comme un continuum, dont les extrémités correspondent grosso modo d'un côté au modèle pédagogique transmissif et d'un autre côté au modèle constructiviste, et qui présente les caractéristiques suivantes :

	Modèle transmissif	**Modèle constructiviste**
Enseignant	Transmetteur	Facilitateur
Contenu	Préorganisé	Construit
Apprenant(s)	Accès sélectif à l'information	Accès ouvert à l'information
Contexte	Aide limitée	Aide soutenue

Tableau 2. *Organisation des modèles transmissif et constructiviste d'apprentissage*

Les extrémités de chaque continuum définissent deux modèles opposés d'utilisation des supports pédagogiques. Aujourd'hui encore, de nombreuses classes tendent vers l'extrémité gauche de chaque continuum :

– l'enseignant transmet des connaissances plus qu'il ne facilite l'apprentissage ;

– le contenu est organisé à l'avance par l'enseignant ou fixé dans un manuel scolaire (ou un CD-Rom) plutôt que construit par l'apprenant ;

– les apprenants ont assez peu accès à des ressources et à des outils en ligne ;

– le contexte se prête assez peu, pour l'enseignant et sa classe, à de nouvelles initiatives et à l'emploi de nouvelles ressources.

À l'inverse, les travaux de recherche qui portent sur les effets des technologies en ligne tendent à mettre en exergue l'extrémité inverse de chaque continuum, perçue comme souhaitable ;

– l'enseignant facilite avant tout l'apprentissage de l'étudiant ;

– le contenu du curriculum est construit par les apprenants ;

– ces derniers ont librement accès à des ressources en ligne ;

– le contexte est favorable à l'utilisation et à l'expansion des ressources.

Pour que ce modèle dépasse le champ de la recherche et s'inscrive dans celui de la pratique pédagogique, il convient d'offrir aux acteurs éducatifs — les enseignants comme les apprenants — des outils performants et structurés, qui permettent à la fois une construction par l'apprenant de son apprentissage, avec l'aide de l'enseignant en tant que garant de la progression pédagogique. Plus que de savoir si un outil – ou un modèle pédagogique – peuvent remplacer un autre, c'est là le véritable défi qui se pose aux concepteurs et aux utilisateurs tant des manuels scolaires que des TIC.

7. Conclusion

Les quelques études qui ont cherché à mesurer l'efficacité des manuels scolaires semblent montrer qu'il s'agit d'un outil efficace, permettant d'accroître la qualité des apprentissages des élèves qui les utilisent. Il est vrai que ces études semblent montrer que les manuels sont surtout efficaces dans les premières années de scolarité, spécialement pour l'apprentissage de la langue. L'absence d'études démontrant l'inefficacité de l'usage

des manuels scolaires plaiderait plutôt en faveur de ceux-ci, quels que soient le niveau scolaire et la discipline concernés.

Néanmoins, les manuels continuent à être perçus comme des entraves à la liberté pédagogique des enseignants et à la mise en œuvre de méthodes actives. En 1928, Célestin Freinet écrivait déjà : « Tout manuel, distribué en autant d'exemplaires que d'élèves, est un carcan et un outil totalitaire. Si un manuel est bon, qu'il entre dans la bibliothèque au même titre que les autres livres, il perdra sa position de monopole et sa nocivité de manuel » [FREINET, 28]. En réalité, nous ne sommes pas en désaccord fondamental avec Freinet, avec la nuance qu'un manuel scolaire n'est un carcan que pour celui qui s'y laisse enfermer [GERARD, 2006].

Rejeter le manuel scolaire, n'est-ce pas refuser la structure et le travail des générations passées, comme si nos savoirs n'étaient pas la reconstruction amplifiée des savoirs transmis ? Il n'est pas pensable d'apprécier la littérature sans livres… Pourquoi découvrir la science sans organisation, l'histoire sans repères temporels, la grammaire sans référents ?

Utiliser un manuel scolaire ne signifie pas nécessairement le suivre scrupuleusement de la première à la dernière page. Ce n'est pas parce qu'un enseignant utilise un manuel qu'il ne peut pas partir des situations de vie des enfants et de la vie de classe. Le manuel n'est qu'un outil au service des apprentissages. Libre à chacun de l'utiliser de la manière qui lui paraît la plus appropriée pour assurer l'efficacité des apprentissages de ses élèves. Ceux-ci y trouveront différentes pistes structurées pour mieux maîtriser leurs découvertes : une information nouvelle, une aide à la structuration, des exercices d'approfondissement, des prolongements ludiques… Et il n'y a pas de raison que cela les empêche de créer leurs propres repères avec leurs mots personnels.

Tous les manuels ne sont pas à mettre dans le même panier. Un ouvrage de référence comme un atlas ne peut pas être strictement comparé à un cahier d'exercices. Une grammaire structurée en fonction des apprentissages ne peut être assimilée à un manuel qui proposerait un cheminement didactique, avec des situations d'apprentissage, pour découvrir progressivement le fonctionnement linguistique d'une langue.

Pour éviter d'enfermer les enseignants et les élèves dans une démarche unique et linéaire, les auteurs de manuels ont intérêt à envisager ceux-ci comme des outils au service des apprentissages, en proposant des pistes diverses, selon les différents moments de l'apprentissage et les besoins éducatifs.

Dans cette perspective, on peut faire émerger une série de caractéristiques de ces manuels scolaires ouverts, qui seront plus ou moins développées selon les objectifs poursuivis [GERARD, 03, adapté de PARMENTIER & PAQUAY, 01] :

– ils organisent des situations-problèmes, confrontent l'élève à des situations complexes qui sont contextualisées ou proches de situations de vie ;

– ils font exploiter des ressources variées – dont certaines issues des TIC – en fournissant des pistes et du matériel documentaire qu'il s'agit d'exploiter pour résoudre les situations-problèmes ;

– ils rendent l'élève le plus actif possible, en structurant l'apprentissage autour d'activités et de tâches qui lui permettent de réaliser des productions significatives et si possible utiles ;

– ils organisent des situations d'interaction entre les élèves, afin de favoriser les conflits sociocognitifs ;

– ils favorisent une réflexion des apprenants sur leur action, en les invitant à réfléchir aux ressources mobilisées pour réussir une action ainsi que sur les effets et sur les conditions de réussite de leur action ;

– ils favorisent une évaluation centrée sur l'élève, en les associant à l'évaluation de leurs apprentissages et de leurs productions ;

– ils visent la structuration par l'élève des acquis nouveaux, en prévoyant des moments de synthèse dans une perspective d'intégration et de transfert ;

– ils visent l'intégration par l'élève de ses ressources personnelles, en lui proposant des tâches l'incitant à faire des liens entre les diverses choses à apprendre et à les mettre en perspective d'utilisation ultérieure ;

– ils visent la recherche de sens dans chaque apprentissage en aidant à évoquer les situations de vie professionnelle, sociale ou personnelle dans lesquelles l'élève va pouvoir mobiliser ses savoirs, ses savoir-faire et autres ressources.

8. Bibliographie

[BOURGEOIS & NIZET, 97] Bourgeois, É. & Nizet, J. (1997), *Apprentissage et formation des adultes,* Paris : PUF.

[BRAIBANT & GERARD, 96] Braibant, J.-M. & Gerard, F.-M., Savoir lire : une question de méthodes ?, *Bulletin de psychologie scolaire et d'orientation*, 1, 1996, p. 7-45.

[CARETTE, 01] Carette, V. Le manuel scolaire : outil pour l'élève ? In Y. Lenoir, B. Rey, G.-R. Roy & J. Lebrun. (dir.). *Le manuel scolaire et l'intervention éducative : regards critiques sur ses apports et ses limites*, Sherbrooke, Éditions du CRP, 2001.

[Conseil de l'Éducation et de la Formation, 04] Conseil de l'Éducation et de la Formation. *Problématique de l'usage des Manuels Scolaires*, Avis n°87, Conseil du 26 mars 2004.

[EHRI, NUNES, STAHL & WILLOWS, 01] Ehri, L.C., Nunes, S.R., Stahl, S.A, & Willows, D.M.M. Systematic phonics instruction helps students learn to read : Evidence from the National Reading Panel's meta-analysis. *Review of Educational Research*, 71, 2001, p. 393-447.

[FREINET, 28] Freinet, C. *Plus de manuels scolaires*, St Paul, Éditions de l'Imprimerie à l'École, 1928.

[GERARD, 2003] Gerard, F.-M. Les manuels scolaires d'aujourd'hui, de l'enseignement à l'apprentissage, *Option*, n°4, 2003, p. 27-28.

[GERARD, 2006] Gerard, F.-M. Un manuel scolaire n'est un carcan que pour celui qui s'y laisse enfermer, Carte blanche, *Le Soir*, 29 juin 2006, p. 18.

[GERARD & ROEGIERS, 03] Gerard, F.-M. & Roegiers, X. *Des manuels scolaires pour apprendre — Concevoir, évaluer, utiliser*, Bruxelles, De Boeck Université, 2003.

[GOIGOUX, 00] Goigoux, R. Apprendre à lire à l'école : les limites d'une approche idéovisuelle. *Psychologie française*, 45, 2000, p. 233-243.

[HENRI & LUNDGREN-CAYROL, 01] Henri, F. & Lundgren-Cayrol, K. *Apprentissage collaboratif à distance*. Québec, PUQ, 2001.

[JADOULE, 91] Jadoule, J.-L. Tout dépend de l'usage qu'on en fait, *Échec à l'échec - Dossier Manuels scolaires*, Bruxelles, CGE, n°82, 1991.

[LEBRUN, 02] Lebrun, M. *Des technologies pour enseigner et apprendre*. Bruxelles, De Boeck Université, 2002.

[LEBRUN, 06] Lebrun, M. (dir.). *Le manuel scolaire. Un outil à multiples facettes.* Québec, Presses de l'Université du Québec, 2006.

[MÉTOUDI & DUCHAUFFOUR, 01] Métoudi, M. & Duchauffour, H. *Des manuels et des maîtres*. Paris, Belin, 2001.

[MINGAT & SUCHAUT, 00] Mingat. A. & Suchaut, B. *Les systèmes éducatifs africains. Une analyse économique comparative*. Bruxelles, De Boeck, 2000.

[MONSEUR & DEMEUSE, 00] Monseur, C. & Demeuse, M. Politique et usage des manuels scolaires en mathématique et en sciences, *Les cahiers du Service de pédagogie expérimentale*, Université de Liège, 3-4, 2000.

[MUGNY & CARUGATI, 91] Mugny, G. & Carugati, F. Théorie du conflit sociocognitif. In G. Mugny, *Psychologie sociale du développement cognitif,* Berne, Peter Lang, 1991.

[PARMENTIER & PAQUAY, 01] Parmentier, Ph. & Paquay, L. *Quels ingrédients de situations d'enseignement/apprentissage favorisent-ils le développement de compétences ?* Louvain-la-Neuve, UCL, 2001.

[VAN DER REST, 97] van der Rest, M. Les manuels scolaires dans l'enseignement secondaire en questions, *Informations Pédagogiques* n° 33, Ministère de la Communauté française, 1997, p. 8-25.

Références sur le WEB

[GERARD, 05] Gerard, F.-M. *Le défi de l'auteur de manuel scolaire d'aujourd'hui*. Communication à la rencontre-débat des auteurs de manuels scolaires « Le défi du manuel scolaire : parole aux auteurs », Assucopie, Centre La Marlagne, 4 mai 2005, www.fmgerard.be/textes/paradoxeMS.html. Consulté le 1er juillet 2009.

[GERARD, 08] Gerard, F.-M. *NTIC et manuels scolaires : concurrence ou congruence ?,* Communication à la rencontre-débat « Manuel scolaire et nouvelles technologies – Le manuel en mutation ? », Assucopie, Centre-Ferme de Profondval, 16 avril 2008. www.fmgerard.be/textes/ntic.html. Consulté le 10 janvier 2010.

[Gouvernement de la Communauté Française, 05] Gouvernement de la Communauté Française. *Contrat pour l'école.* Communauté Wallonie Bruxelles, Communauté française de Belgique, 2005. www.contrateducation.be/contenu_telechargements.asp. Consulté le 1er juillet 2009.

[GRÉGOIRE & LAFERRIÈRE, 98, 01] GREGOIRE, R. & LAFERRIERE, T. *Apprendre ensemble par projet avec l'ordinateur en réseau - Guide à l'intention des enseignants et des enseignantes*, Réseau scolaire canadien (RESCOL - http://www.schoolnet.ca), 1998, 2001. http://www.tact.fse.ulaval.ca/fr/html/sites/guidep.html. Consulté le 10 janvier 2010.

[HIRTT, 08] Hirtt, N. *Pourquoi les performances PISA des élèves francophones et flamands sont-elles si différentes ?*, L'école démocratique, 2008. www.skolo.org/spip.php?article452. Consulté le 10 janvier 2010.

[JASSELETTE, 05] Jasselette, J. *Manuels scolaires*. Communication proposée au Colloque « Le manuel scolaire, un outil au service des apprentissages de base » organisé le 19 janvier 2005 à Frameries par le Ministère de la Communauté française, 2005. www.jonfosse.be/.../discours_jasselette_colloque_manuel_0105.pdf. Consulté le 1er juillet 2009.

[LAFERRIÈRE, BRACEWELL & BREULEUX, 01] LAFERRIERE, T., BRACEWELL, R. & BREULEUX, A. *La contribution naissante des ressources et des outils en réseau à l'apprentissage et à l'enseignement dans les classes du primaire et du secondaire*, Rescol/SchoolNet, TeleLearning Network Inc, 2001. www.tact.fse.ulaval.ca/fr/html/revue/revue01.html. Consulté le 10 janvier 2010.

[LEBRUN, 07] Lebrun, M. Dans l'eLearning, ce n'est pas le « e » qui compte le plus, Conférences données à l'Université de Lyon, les 19 et 20 novembre 2001. http://spiral.univ-lyon1.fr/00-perso/marcellebrun_111107/video_conference.html Consulté le 10 janvier 2010.

Le retour des manuels scolaires : pour quelles utilisations ?

Recherche menée en première et deuxième années de l'enseignement primaire

Aurore Dubois*, Vincent Carette**

** Master en Sciences de l'Education de l'Université Libre de Bruxelles*
Institutrice primaire à l'école communale de Linkebeek
dubois.aurore@hotmail.com
*** Professeur en Sciences de l'Education à l'Université Libre de Bruxelles*
Av. FD Roosevelt, 50 – CP 186
1050 Bruxelles
vcarette@ulb.ac.be

RÉSUMÉ. *Souhaitant favoriser la diffusion des manuels scolaires au sein de l'enseignement fondamental et secondaire, le 11 août 2006, le Gouvernement de la Communauté française a établi un décret les concernant. Toutefois, la mise en place de ce décret et, plus généralement, l'objet manuel scolaire sont au centre de nombreux débats au sein de la littérature. En outre, peu d'études nous informent sur les utilisations de cet outil dans les classes. Par conséquent, l'objectif de cette recherche est de mettre en exergue les utilisations qui en sont faites par les élèves et enseignants. Pour ce faire, dans un premier temps, un entretien a été mené avec des enseignants de première et deuxième années primaires de la province du Brabant Wallon. Dans un second temps, des observations de l'utilisation de manuels scolaires ont été réalisées dans la classe de certains des enseignants interrogés. Les données récoltées ont permis de mettre en évidence que peu d'élèves utilisent de tels outils. En outre, cette faible utilisation est peu diversifiée. A contrario, tous les enseignants avancent avoir recours aux manuels scolaires pour préparer leurs séquences d'enseignement-apprentissage. Par ailleurs, ils justifient la non-utilisation de ces outils par les élèves par diverses raisons. Certaines sont d'ordre didactique, tandis que d'autres ne le sont pas. En bref, cette recherche tend à conclure que la mise en place du décret dans les deux premières années de l'enseignement primaire est compromise car ce dernier ne semble pas rencontrer les besoins et volontés des enseignants.*

MOTS-CLÉS : *manuels scolaires, utilisation, outils pédagogiques, décret*

Publié avec l'aide financière du Fonds de la Recherche Scientifique - FNRS
et avec l'appui de l'Administration générale de la Recherche scientifique. Service général du pilotage du système éducatif

1. Introduction

Depuis plusieurs années, différents auteurs et décideurs politiques constatent que les manuels scolaires ne sont plus suffisamment présents sur les bancs de l'école. Pour pallier à leur absence, le Gouvernement de la Communauté française de Belgique a décidé de mettre en place un décret ayant pour objectif de rendre une place de choix à ces outils au sein des établissements scolaires [DÉCRET n° 40487]. De manière plus précise, ce décret prévoit un Programme budgétaire destiné aux écoles désireuses d'acheter des manuels scolaires agréés par la Communauté française. Néanmoins, au sein de la littérature, les manuels scolaires sont plus largement critiqués qu'honorés et peu d'études nous informent sur les utilisations qui en sont faites, ainsi que sur leurs fonctions [LENOIR, ROY & LEBRUN 01 ; SPALLANZANI et al. 01]. En outre, le décret se voit d'ores et déjà critiqué par certains auteurs. Dès lors, nous pouvons nous interroger sur la mise en place effective du décret et sur les utilisations qui sont faites des manuels scolaires par les enseignants et élèves en Communauté française.

Afin de répondre à nos interrogations, nous avons décidé de nous rendre sur le terrain et d'y rencontrer les acteurs. De manière plus précise, nous avons mené des entretiens et observations dans des classes de la Communauté française. Cet article présente donc les résultats de notre recherche. Toutefois, avant de rendre compte des données récoltées, nous replaçons le cadre théorique de notre étude afin de mettre en évidence les apports de la littérature qui nous ont amenés à définir notre problématique.

2. Une volonté de réintroduire les manuels scolaires dans les classes

2.1. Le décret relatif aux manuels scolaires

Le 11 août 2006, le Gouvernement de la Communauté française de Belgique mettait en application le décret relatif à l'agrément et à la diffusion de manuels scolaires, de logiciels scolaires et d'autres outils pédagogiques au sein des établissements d'enseignement obligatoire [DÉCRET n° 40487]. Celui-ci vise, notamment, la réintroduction et la diffusion de manuels scolaires dans les écoles fondamentales et secondaires de l'enseignement ordinaire et spécialisé, organisées ou subventionnées par la Communauté française. Il prévoit également un Programme budgétaire destiné à l'entièreté des années de l'enseignement primaire et aux deux premières années de l'enseignement secondaire, afin qu'elles puissent se procurer, grâce à l'intervention de ce programme, des manuels scolaires agréés par la Commission de pilotage.

En effet, le décret vise la réintroduction d'un certain type de manuels scolaires. Ainsi, une définition assez précise est attribuée à cet outil : *« livre imprimé destiné à l'élève et s'inscrivant dans le processus d'apprentissage. Ne sont pas considérés comme manuels scolaires au sens du présent décret les fichiers constitués de feuilles reproductibles et les cahiers d'exercices pré-imprimés. »* (article 2, 1°). Nous pouvons donc constater que le décret n'intègre pas dans sa définition les livres qui contiennent uniquement des exercices, ni les guides d'enseignement destinés aux enseignants et qui sont souvent liés à un manuel scolaire. En effet, ces ouvrages sont regroupés sous l'appellation outil pédagogique. Ce dernier est défini dans le décret comme *« un outil soit destiné à l'enseignant afin de l'aider dans la conception et les préparations des activités pédagogiques comme dans la mise en œuvre de celles-ci, soit destiné à l'élève afin de l'accompagner dans son processus d'apprentissage, à l'exclusion des manuels scolaires »* (article 2, 4°). Précisons que le décret ne prévoit pas d'intervention budgétaire pour l'achat de ce type d'outils. Et, le Gouvernement ne semble pas justifier son choix d'intervention dans l'achat de manuels scolaires parmi l'ensemble des outils pédagogiques, ni la raison de définir d'une telle manière ce qu'il entend par manuel scolaire.

La préoccupation première du Gouvernement de la Communauté française est donc de permettre aux écoles d'acquérir des manuels scolaires qui répondent à la définition telle qu'établie dans le décret. Mais cela ne suffit pas. Encore faut-il, pour le Gouvernement, que ces outils soient de qualité. Pour ce faire, par le biais de ce décret, la Commission de pilotage s'est vue assigner une nouvelle mission qui est *« d'octroyer l'agrément indicatif de conformité aux manuels scolaires et aux collections de manuels scolaires qui lui sont soumis »* (article 3). Pour recevoir cet agrément, les ouvrages doivent respecter des critères éthiques, c'est-à-dire les principes d'égalité et de non-discrimination, et des critères pédagogiques, c'est-à-dire être conformes aux socles de compétences, compétences, savoirs, profils de formation et aux autres prescriptions décrétales, dont notamment plusieurs articles du décret Missions (article 3, 1°, 2° et 3°). D'ores et déjà, nous pouvons nous demander si le respect de ces critères éthiques et pédagogiques suffit, aux yeux des enseignants, à produire des manuels de qualité.

Il est important de souligner que l'octroi de l'agrément indicatif de conformité ne signifie pas que les écoles peuvent uniquement acquérir des manuels scolaires qui se seraient vus l'accorder. En effet, ce titre est indicatif et non coercitif. Cependant, le Programme budgétaire n'intervient que pour l'acquisition de manuels agréés par la Commission de pilotage (article 10). En effet, les établissements ou les pouvoirs organisateurs peuvent entamer une demande d'intervention du Programme budgétaire chaque année pour l'achat de ce type d'outils (article 11, § 4 et 5). De manière plus précise, en ce qui concerne le Programme budgétaire pour l'année scolaire 2008-2009, c'est un soutien financier de 1.185.000 euros qui a été accordé aux écoles primaires pour l'achat de manuels scolaires agréés. Cette somme a permis de couvrir approximativement 5,70 euros de frais en manuels scolaires par enfant pour les écoles ayant sollicité l'intervention de ce Programme budgétaire [CIRCULAIRE n° 2308].

a. Les motifs de la mise en application du décret

Pour justifier la mise en œuvre du décret relatif aux manuels scolaires, le Gouvernement de la Communauté française avance différents motifs. Premièrement, dans un communiqué de presse du 13 janvier 2006, le Gouvernement annonce que les mesures établies ont été prises suite à l'évocation d'une préoccupation de plusieurs enseignants lors de consultations, ainsi que lors de soirées-débats qui portaient sur le Contrat pour l'École. Cette préoccupation concernait la disponibilité d'outils pédagogiques performants, dont notamment les manuels scolaires, qui peuvent aider les élèves dans leurs apprentissages et leur structuration, ainsi que les enseignants dans leurs activités pédagogiques [ARENA 06].

Outre l'évocation des besoins des enseignants, le Gouvernement pose le constat selon lequel, depuis plusieurs années, en Communauté française, le manuel scolaire n'est plus suffisamment présent dans les classes. Les causes seraient très diverses mais notamment économiques. En revanche, il semble qu'actuellement les photocopies constituent le support pédagogique privilégié, alors qu'elles ne devraient être qu'un complément aux autres outils utilisés. De plus, selon le Gouvernement, les photocopies ne forment pas un outil suffisamment structuré car les diverses feuilles paraissent peu souvent liées entre elles pour les élèves. Par contre, le manuel scolaire, lui, participerait à la structuration des apprentissages et à l'autonomie dans le travail des élèves. C'est pourquoi, il devrait être plus présent dans les classes [ARENA 06]. Toutefois, nous remarquons que le Gouvernement ne semble pas s'interroger davantage sur les raisons qui poussent les enseignants à utiliser principalement des photocopies. Dès lors, nous pouvons nous demander si le décret et l'intervention budgétaire suffisent à diminuer cette pratique.

Le Gouvernement avance également que les mesures prises dans le décret sont dans la continuité des perspectives du Contrat pour l'École qui sont d'aboutir à une école de meilleure qualité, plus équitable et plus efficace. Plus précisément, ces mesures visent la priorité 6 du Contrat pour l'École qui est de *« doter les élèves et les enseignants des outils du savoir »* [PARLEMENT DE LA COMMUNAUTÉ FRANCAISE 06, p. 4]. Cependant, le Gouvernement a bien conscience du fait que, pour atteindre un tel objectif, il est nécessaire, d'une part, que les établissements scolaires et pouvoirs organisateurs disposent de moyens financiers suffisants et, d'autre part, de garantir la qualité des outils. C'est pourquoi, le Programme budgétaire spécifique et la procédure d'agrément ont été établis.

Enfin, toujours dans son communiqué de presse, le Gouvernement tient à préciser que la volonté n'est pas d'imposer l'utilisation d'un manuel unique, ni d'aller à l'encontre de la liberté pédagogique des enseignants. C'est notamment pour cette raison que l'agrément est indicatif et non coercitif. L'ambition est plutôt de permettre aux enseignants d'opérer leurs choix de manuels en connaissance de cause [ARENA 06].

3. Critiques énoncées à l'égard du décret

Malgré les divers motifs avancés par le Gouvernement de la Communauté française pour justifier la mise en place du décret, il semble que ceux-ci ainsi que le décret à part entière soulèvent certains débats. En effet, alors que le Gouvernement précise qu'il ne s'agit pas, par ce décret, d'aller à l'encontre de la liberté pédagogique des enseignants, l'Association des Éditeurs Belges souligne que ces derniers n'acceptent que difficilement ce qui leur est imposé de l'extérieur. Elle précise que les manuels ne sont que faiblement utilisés s'ils ne sont pas l'objet d'un choix libre. Par conséquent, selon cette association, la procédure d'agrément ne participerait pas au retour du manuel, mais au contraire, le freinerait. Elle avance également que l'agrément pose de nombreuses questions et est difficilement gérable [ASSOCIATION DES EDITEURS BELGES (ADEB) 05].

De plus, comme nous le fait remarquer Gérard [GÉRARD 05], la procédure d'agrément a repris une tâche jusqu'alors assignée aux enseignants. En effet, auparavant, la validation des manuels scolaires reposait entre les mains de ces derniers qui jugeaient de leur adéquation avec les programmes et leurs besoins. Il y aurait donc eu

un déplacement dans la régulation du marché, ce qui a accentué le rôle des pouvoirs publics et, par conséquent, a diminué celui des enseignants qui ne peuvent plus juger seuls de leurs besoins [GÉRARD 05].

Enfin, l'ADEB [ADEB 07] émet encore une autre critique à l'égard du décret. En effet, cette association d'éditeurs soutient que le décret n'est pas suffisant. Selon elle, il est nécessaire que les enseignants soient informés et formés au choix et à l'utilisation des manuels pour que leur réhabilitation au sein des classes soit effective et efficace.

Soulignons que l'Association des Editeurs Belges (ADEB) et Gérard – des auteurs précédemment cités – sont engagés dans la conception de manuels scolaires. Et, les critiques qu'ils adressent envers le décret peuvent, d'ores et déjà, nous amener à nous interroger sur la mise en place effective du décret et, plus généralement sur l'utilisation des manuels scolaires agréés.

4. Le manuel scolaire au centre des débats

Outre les critiques énoncées à l'égard du décret relatif aux manuels scolaires, il apparaît que, de manière générale, l'objet manuel scolaire est souvent au centre de débats, qui peuvent être divers et engagés par des protagonistes très différents [CHOPPIN 06]. En outre, ces critiques peuvent altérer l'utilisation qui est faite de cet outil.

En effet, de manière plus précise, premièrement, plusieurs auteurs dénoncent le fait que l'utilisation d'un manuel scolaire peut représenter une contrainte méthodologique ou didactique car tout manuel comporte un certain dispositif didactique, une certaine progression des apprentissages, une présentation particulière des savoirs,… [REY 01]. Dès lors, cet ordonnancement peut entraver la personnalisation ou l'adaptation de la progression proposée par les enseignants [CARETTE 01 ; HASNI & RATTÉ 01 ; REY 01].

Une autre critique énoncée à l'égard des manuels scolaires est qu'il semble difficile pour ces outils de tenir compte de l'hétérogénéité du public auquel ils s'adressent [BRUILLARD 05], ce qui peut entraver la mise en place d'une pédagogie différenciée. Cette difficulté peut être liée à la critique précédemment avancée. En effet, la structure linéaire des situations d'enseignement-apprentissage que proposent les manuels permet rarement aux enseignants de les adapter aux caractéristiques spécifiques de chaque classe [HASNI & RATTÉ 01].

Il apparaît également que les manuels scolaires éprouvent certaines difficultés à s'inscrire dans une pédagogie constructiviste ou socioconstructiviste. En effet, d'une part, alors qu'un des principaux enjeux de ces pédagogies est de rendre les élèves acteurs de leurs apprentissages, la plupart des manuels déterminent les étapes chronologiquement et imposent donc une marche à suivre [REY 01], ce qui représente un obstacle à la construction des savoirs par les élèves [HASNI & RATTÉ 01]. D'autre part, les conceptions constructiviste et socioconstructiviste demandent que les élèves soient confrontés à des situations-problèmes. Cependant, rares sont les manuels qui en proposent [REY 01]. De plus, selon Rey [REY 01], les situations-problèmes exigent certaines contraintes que le manuel ne peut remplir. En effet, ce dernier ne peut prendre en considération les représentations de tous les élèves pour proposer une situation adaptée à chacun. Il ne peut pas non plus tenir compte du temps nécessaire à chacun pour traiter la situation-problème. Ensuite, le manuel ne peut que faiblement soutenir et motiver les élèves dans la recherche de la solution. Enfin, il peut difficilement favoriser les échanges entre élèves, tel que le demande une conception socioconstructiviste [REY 01].

Ensuite, il semble que l'autonomie et la recherche d'informations sont peu favorisées par les manuels scolaires. En effet, une étude menée par le Service de didactique de l'ULB [CARETTE 01] a permis de constater que ces ouvrages sont peu ou pas consultables et utilisables de manière autonome par les élèves et, par conséquent, qu'ils ne favorisent pas le développement de la compétence de consultation de références et de recherche d'informations. Ceci rejoint ce qu'affirme Bruillard [BRUILLARD 05] lorsqu'il dit que les élèves ne peuvent utiliser le manuel scolaire en toute autonomie, sans l'appui de l'enseignant.

En outre, selon certains auteurs, le manuel semblerait être davantage un outil pour l'enseignant, l'aidant dans l'organisation des activités, et moins pour l'élève [BRUILLARD 05 ; CARETTE 01]. Par ailleurs, l'étude menée par le Service de didactique de l'ULB a permis de constater que les manuels sont prioritairement conçus pour les enseignants [CARETTE 01].

Enfin, d'autres auteurs dénoncent le caractère « absolu » du savoir présenté dans les manuels. En effet, pour beaucoup, ce type d'outils sert de référence et présente des certitudes qui paraissent naturelles et évidentes [CHOPPIN 06]. En outre, les savoirs contenus dans les manuels se présentent comme définitifs et éternels et leur construction n'y est pas exposée [REY 01]. Par conséquent, un tel discours ne permet pas aux élèves d'adopter une position critique à l'égard des savoirs [CHOPPIN 06].

En bref, plusieurs aspects des manuels se retrouvent au centre des débats, ce qui nous amène à nous interroger davantage sur les utilisations qui sont faites de ces outils par les enseignants et élèves.

5. L'utilisation des manuels scolaires

Le questionnement sur l'utilisation des manuels scolaires se fait d'autant plus grand lorsque l'on constate que la littérature est peu fournie dans ce domaine. Plus généralement, peu d'études semblent porter sur l'objet manuel scolaire. En effet, selon Aubin [AUBIN 06], cet ouvrage n'est honoré dans la communauté scientifique que depuis peu, alors qu'il a longtemps été ignoré, voire méprisé. Dans le même ordre d'idées, Stray [STRAY 93] constate que *« les manuels ont rarement été considérés comme des objets d'étude pertinents »* (p. 71).

En ce qui concerne l'utilisation qui est faite des manuels scolaires dans les classes, de manière plus précise, plusieurs auteurs soulignent une carence dans les études qui traitent de ce sujet [LENOIR et al. 01 ; SPALLANZANI et al. 01]. De son côté, Weibrenner [1992, in LENOIR al. 01] ajoute que nous savons également peu de choses sur les fonctions didactiques et méthodologiques des manuels. Par contre, il existe de nombreuses études sur leur contenu, tant dans leur cohérence interne que dans les aspects idéologiques et culturels qu'ils peuvent véhiculer. Il semble également que, du côté francophone, beaucoup d'écrits sur les manuels scolaires portent sur leur conception et évaluation [LENOIR et al. 01 ; SPALLANZANI et al. 01].

Alors que le décret prône un retour des manuels scolaires au sein des classes, il est étonnant de remarquer que peu d'études s'interrogent sur la question de l'utilisation ou des fonctions de ces ouvrages. De plus, ces sujets sont également peu abordés dans le décret ou dans les motifs avancés par le Gouvernement pour justifier la mise en place de celui-ci.

En outre, les quelques études qui traitent de l'utilisation des manuels scolaires en Communauté française de Belgique et qui ont été menées avant la mise en place du décret démontrent, pour la plupart, une faible utilisation de ces outils et leur rejet par les enseignants, ce qui va à l'encontre de l'augmentation du recours à ce type d'outils dans la plupart des autres pays industrialisés [MONSEUR & DEMEUSE 00]. Ainsi, par exemple, une étude IEA-TIMSS [1995, in MONSEUR & DEMEUSE 00] fait apparaître que le manuel est rejeté par 58 à 73 % des enseignants belges francophones et que ces mêmes enseignants ne le perçoivent pas comme un support didactique adéquat qui tient compte de la spontanéité des élèves, mais bien comme présentant des pratiques pédagogiques dépassées. Une étude menée par Nyssen en Communauté française [1998, in MONSEUR & DEMEUSE 00] fait également apparaître le faible pourcentage d'instituteurs de l'enseignement primaire – 7 % – qui ont recours au manuel scolaire avec leurs élèves dans le cadre des cours de sciences. Dans l'enseignement secondaire, l'étude IEA-TIMSS [1995, in MONSEUR & DEMEUSE 00] met en avant des résultats qui convergent avec ceux de Nyssen. En effet, selon cette étude, seulement 49,2 % des élèves de deuxième secondaire disposent d'un manuel de mathématiques et 24 % d'un manuel de sciences. Une autre recherche, menée par van der Rest à l'ULG [VAN DER REST 97], confirme la faible présence des manuels scolaires dans l'enseignement secondaire belge. En effet, entre 40 et 55 % des étudiants interrogés seulement disent avoir eu des manuels scolaires de français, mathématiques et seconde langue pendant toutes les années de leur scolarité secondaire. Pour les autres disciplines, les résultats sont encore plus faibles. De plus, dans la majorité des disciplines, peu d'étudiants considèrent que les manuels ont été utilisés fréquemment [VAN DER REST 97].

Il semble également intéressant d'ajouter que, outre la faible utilisation des manuels scolaires, Spallanzani et al. [SPALLANZANI et al. 01] soulignent une pauvre diversification de cette utilisation. En effet, ils font référence aux études de Gentil et Verdon (1995) et de Tournier et Navarro (1985) qui ont mis en évidence que ces ouvrages servent principalement de source d'exercices [in SPALLANZANI et al. 01].

Les différentes études rapportées confirment donc la faible utilisation des manuels scolaires en Communauté française. Dès lors, nous pouvons nous demander si le décret a changé la donne et a favorisé l'utilisation de ces derniers. Nous pouvons également nous interroger sur la manière dont ils sont réellement utilisés par les enseignants et élèves.

6. Méthodologie

L'analyse du décret relatif au manuel scolaire, la mise en exergue des critiques qui sont adressées à l'égard de cet outil et du décret, le fait que la littérature est peu fournie quant à l'utilisation des manuels scolaires et les quelques études qui pointent la faible utilisation de ces ouvrages nous ont amenés à poser la problématique centrale de notre recherche : les utilisations qui sont faites des manuels scolaires par les élèves et enseignants en Communauté française de Belgique.

En outre, la littérature nous a également permis de poser les deux hypothèses centrales de notre recherche. En effet, alors que la littérature nous a démontré la faible présence et utilisation des manuels scolaires dans les classes de l'enseignement belge francophone ainsi que leur rejet par les enseignants, nous avons posé la première hypothèse suivante :

1) En Communauté française de Belgique, les élèves et enseignants n'utilisent pas de manuels scolaires.

Ensuite, compte tenu des divers débats menés autour du manuel scolaire au sein de la littérature, nous avons posé la seconde hypothèse suivante :

2) Les enseignants justifient la non-utilisation de manuels scolaires par les élèves et par eux-mêmes par des raisons didactiques.

Pour tenter d'en connaître davantage sur l'utilisation des manuels scolaires et mettre à l'épreuve mes hypothèses, nous avons mené une étude de type qualitatif et exploratoire. En effet, puisque peu d'études portent sur l'utilisation des manuels scolaires dans les classes [LENOIR et al. 01 ; SPALLANZANI et al. 01], nous avons décidé de nous rendre sur le terrain et d'y rencontrer les acteurs. Pour ce faire, un échantillon de vingt-deux classes de première ou deuxième année primaire issues de six écoles différentes de la province du Brabant Wallon a été composé. De manière plus précise, la population est composée de quatorze enseignants de première année primaire et de huit enseignants de deuxième année primaire. Nous avons choisi de constituer notre population de classes de première et deuxième années primaires car ces années sont les premières à avoir été concernées par le décret. En outre, le décret s'est mis progressivement en place dans les années supérieures. Cibler les années d'enseignement de la population a donc permis d'éviter un effet dû à une différence dans les années d'ancienneté de la mise en place du décret.

En ce qui concerne les instruments de recherche, premièrement, un entretien semi-directif a été mené avec chaque enseignant des différentes classes de la population. Ces entretiens avaient pour principaux objectifs de récolter les représentations et pratiques déclarées des enseignants quant au manuel scolaire et son utilisation, ainsi que les raisons de l'éventuelle non-utilisation de cet outil. Suite aux entretiens, nous souhaitions réaliser des observations de l'utilisation de manuels scolaires agréés afin, d'une part, de relier les propos des enseignants récoltés durant les entretiens avec leur pratique effective et, d'autre part, de compléter les informations récoltées durant les entretiens quant à l'utilisation des manuels scolaires agréés par les élèves. Toutefois, nous avons été confronté à une limite de faisabilité car dans notre population initiale, seulement huit classes disposent d'un ou de plusieurs manuels scolaires agréés. Et parmi ces huit classes, certaines n'utilisent pas les manuels agréés dont elles disposent et d'autres ne les utilisent que rarement. Dès lors, nous n'avons pu réaliser des observations que dans cinq classes de la population initiale. Cette limite de faisabilité et la taille de l'échantillon initial ne nous permettent donc pas de généraliser nos résultats. Toutefois, ces derniers nous permettent de mettre en doute les intérêts du décret.

Pour ce qui est des observations, dans les cinq classes, nous sommes allés observer l'utilisation des manuels scolaires agréés par les élèves à deux reprises. De manière plus précise, nous avons observé l'utilisation de deux manuels scolaires agréés dans trois classes et l'utilisation d'un manuel scolaire agréé dans deux classes. Étant donné que les élèves de ces cinq classes utilisent tous le référentiel *Eurêka*, nous avons observé son utilisation dans chaque classe. Ensuite, dans deux de ces classes, nous avons également observé l'utilisation du manuel *Mémo 2*. Et, dans un autre classe, nous avons également observé l'utilisation du manuel *Graffitis 2*.

Enfin, les données récoltées par le biais des entretiens et observations ont été soumises à une analyse de contenu.

7. Résultats

Pour commencer, alors qu'une partie de notre première hypothèse avançait que les élèves n'utilisent pas de manuels scolaires, les résultats de notre étude nous permettent de constater que près d'un tiers des classes de première et deuxième années primaires qui constituent notre population possèdent un ou des manuels scolaires agréés mais que tous ne sont pas utilisés par les élèves. En effet, seulement un peu plus d'un quart des classes qui constituent notre population utilisent un ou plusieurs outils de ce type. Dès lors, sans pouvoir la confirmer entièrement, nos résultats vont dans le sens d'une partie de notre première hypothèse. De plus, parmi les classes qui utilisent des manuels scolaires agréés, certains enseignants soulignent que ceux-ci sont peu fréquemment utilisés. En outre, il est intéressant de constater que tous les manuels scolaires agréés présents dans certaines classes de notre population sont uniquement des manuels de français. Par contre, il apparaît que près de deux tiers des classes de notre population disposent d'un ou de plusieurs autres livres scolaires en français ou en

mathématiques. De plus, au contraire des manuels scolaires agréés, ces livres scolaires sont tous utilisés par les élèves.

Nos résultats nous permettent également de remarquer que les manuels scolaires et autres livres scolaires ne sont pas les outils les plus utilisés par les élèves de notre population. En effet, alors qu'un peu plus d'un quart des classes de notre population utilisent des manuels scolaires agréés, les élèves de presque toutes les classes ont recours à des outils de manipulation ou de représentations concrètes. Ce résultat nous semble cohérent car, comme l'ont souligné plusieurs enseignants, pour de nombreux apprentissages, les élèves de première et deuxième années primaires ont besoin de manipuler. Par conséquent, les supports écrits, dont les manuels scolaires, ne peuvent être suffisants. Outre les outils de manipulation et de représentations concrètes, il apparaît que d'autres outils sont également plus utilisés que les manuels scolaires. En effet, plus de la moitié des classes de notre population utilisent des panneaux, référentiels ou sources littéraires.

Ces résultats peuvent nous amener à nous interroger sur l'éventuelle influence de la connaissance du décret sur l'utilisation ou non de manuels scolaires agréés. Or, les entretiens nous ont permis de constater qu'il ne semble pas y avoir de lien entre la connaissance du décret et l'utilisation de ce type d'outils par les élèves. En effet, alors qu'un peu plus d'un quart des classes de notre population en utilisent, presque tous les enseignants disent avoir connaissance du décret et près de deux tiers savent que des manuels scolaires sont agréés et/ou que des subsides sont octroyés pour leur achat. En outre, une minorité des enseignants seulement énoncent que le ou les manuels scolaires agréés dont ils disposent ont été achetés dans le cadre de ce décret. Il ne semble également pas y avoir de lien entre les critiques énoncées par les enseignants à l'égard du décret et la non-utilisation de manuels scolaires agréés par les élèves.

Ensuite, alors que la littérature concernant l'utilisation des manuels scolaires en classe semble peu conséquente, nous désirions approfondir cet axe en complétant les données récoltées lors des entretiens par des observations. Or, comme déjà souligné, nous avons été confrontés à une limite de faisabilité étant donné le nombre restreint de classes qui ont recours à des manuels scolaires agréés. Néanmoins, nous pouvons mettre en évidence les résultats récoltés quant à l'utilisation de ces outils dans certaines classes. Tout d'abord, les observations ont permis de constater que les utilisations des manuels scolaires agréés par les élèves diffèrent peu d'une classe à l'autre, ainsi que dans une même classe. Ce qui tend donc à confirmer les propos de Spallanzani et al. (2001) qui soulignent la pauvre diversification des utilisations du manuel scolaire. En effet, il semble que la durée et la fréquence d'utilisation diffèrent d'une classe à l'autre et d'un manuel à l'autre pour les classes qui en utilisent plusieurs. Par contre, il ne semble pas y avoir de variabilité dans les activités ou apprentissages durant lesquels les manuels scolaires sont utilisés, dans les moments de l'apprentissage durant lesquels ils sont utilisés, dans les modes de regroupement des élèves et dans les types d'interventions de l'enseignant. Puis, aucun manuel n'est suivi dans l'ordre proposé et n'est entièrement parcouru. En outre, peu sont utilisés à domicile et les élèves utilisent presque toujours un autre support en parallèle du manuel scolaire.

Les observations nous ont également permis de constater que, la plupart du temps, les élèves savent utiliser seuls le manuel scolaire mais qu'ils y ont rarement recours de manière autonome. Il apparaît également que les utilisations de cet outil ne s'inscrivent que fort peu dans une pédagogie axée sur la construction des savoirs car, lors des observations, les élèves n'ont jamais été confrontés à une situation-problème et n'ont jamais été amenés à construire leurs apprentissages. Par contre, lors de près de deux tiers des observations, le manuel scolaire a été utilisé comme outil de différenciation. En effet, lors de ces observations, les élèves recherchaient dans le manuel des informations en fonction de leurs besoins. Enfin, les manuels n'ont jamais été utilisés dans des pratiques d'évaluation formative.

Alors que les résultats de notre étude tendent à confirmer une partie de notre première hypothèse, ils nous amènent à infirmer l'autre partie de celle-ci. En effet, étant donné les critiques adressées aux manuels scolaires et les résultats de certaines études qui démontrent que les enseignants les utilisent peu et les rejettent, nous avancions que ces derniers n'y ont pas recours dans leurs pratiques. Or, bien que peu d'enseignants de notre population utilisent des manuels scolaires avec leurs élèves, près de la totalité d'entre eux affirment y avoir recours pour rechercher des idées d'exercices, méthodologiques ou de progression pour construire leurs leçons ou les documents qu'ils remettent aux élèves. En outre, ils sont plus de deux tiers à avancer qu'ils puisent dans différents manuels des exercices et/ou des textes pour construire les feuilles qu'ils remettent aux enfants. Il apparaît donc que les enseignants ne suivent pas un ou des manuels mais qu'ils s'inspirent de ce que ces outils proposent. Néanmoins, outre les manuels scolaires, il apparaît que les enseignants utilisent de nombreuses autres sources dans leurs pratiques. En effet, Internet, les fichiers photocopiables, les guides pédagogiques, les revues pour enfants et les collègues semblent être également des ressources largement utilisées.

Cette divergence entre notre hypothèse personnelle, les résultats de certaines recherches et ceux de notre étude peuvent notamment s'expliquer par la diversité des définitions attribuées au manuel scolaire. En effet, pour notre part, nous nous référons à la définition du Gouvernement de la Communauté française et nous avons analysé les utilisations des manuels scolaires agréés par les élèves en nous référant à cette définition. Par contre, dans notre étude, seulement près d'un quart des enseignants attribuent une définition qui semble s'approcher de celle du décret car ils y incluent l'élève et ses apprentissages. A contrario, plus de la moitié des enseignants donnent une définition au manuel scolaire qui ne semble s'accorder à celle du décret. En effet, ils définissent cet outil comme une aide pédagogique pour leurs pratiques. La Communauté française, de son côté, précise que le manuel scolaire est un outil destiné à l'élève. En outre, certains enseignants incluent dans leur définition les livres qui contiennent des d'exercices ou les guides pédagogiques destinés aux enseignants, au contraire du décret qui les exclut de sa définition. Par conséquent, cette diversité et les quelques divergences entre certaines définitions attribuées par les enseignants et celle de la Communauté française nous amènent à être prudents dans l'analyse de l'utilisation des manuels scolaires par les enseignants.

Nous pouvons à présent nous pencher sur notre deuxième hypothèse, laquelle énonçait que les enseignants justifient leur non-utilisation de manuels scolaires et celle des élèves par des raisons didactiques. Néanmoins, étant donné que tous les enseignants de notre population affirment utiliser ces outils pour construire leurs séquences d'enseignement-apprentissage, ceux-ci ont uniquement justifié leur non-utilisation par les élèves. Dès lors, nous ne pouvons mettre à l'épreuve une partie de notre seconde hypothèse.

En ce qui concerne les raisons évoquées par les enseignants pour justifier la non-utilisation des manuels scolaires par les élèves, certains ont énoncé des raisons de manière générale, tandis que d'autres ont distingué les raisons en fonction des disciplines du français et des mathématiques. Premièrement, les raisons les plus fréquemment évoquées pour justifier le non-recours aux manuels scolaires par les élèves de manière générale sont que les enseignants n'en trouvent pas qui leur conviennent pleinement et qu'ils ne veulent pas suivre la méthode proposée par ce type d'outils. Deuxièmement, la non-utilisation de manuels scolaires en français est principalement justifiée par les trois raisons suivantes : les enseignants ne veulent pas suivre la méthode proposée par un manuel scolaire, d'autres outils déjà existants dans la classe entravent son utilisation et suivre un manuel scolaire ne permet pas de proposer les apprentissages en fonction de la vie de la classe. Troisièmement, les enseignants justifient la non-utilisation de manuels scolaires en mathématiques principalement par le fait qu'ils n'en trouvent pas qui leur conviennent pleinement. Il semble donc que certaines raisons évoquées sont d'ordre didactique, tandis que d'autres ne le sont pas. En outre, pour les enseignants qui énoncent qu'ils ne trouvent pas de manuels scolaires qui leur conviennent pleinement, nous ne savons pas quels sont les aspects de ces outils qui ne les satisfont pas. Toutefois, la non-utilisation de manuels scolaires en français semble être justifiée principalement par des raisons didactiques. Néanmoins, étant donné la diversité des raisons évoquées par les enseignants, nous ne pouvons confirmer totalement notre seconde hypothèse.

Outre ces raisons énoncées par les enseignants pour justifier le non-recours aux manuels scolaires avec les élèves, nous pouvons nous demander si la non-utilisation ou faible utilisation des ouvrages agréés disponibles dans certaines classes de notre population ne peut s'expliquer par le fait qu'ils n'aient pas été l'objet d'un choix libre, tels que le soutient l'ADEB [ADEB 05]. Or, pour la plupart de ces manuels, la raison de leur non-utilisation ou faible utilisation ne semble pas être une imposition extérieure étant donné qu'ils ont été l'objet d'un choix en équipe.

Enfin, il semble important de souligner que notre recherche nous a permis de constater que les critères de choix des enseignants en matière de manuels scolaires ne correspondent pas à ceux établis par le Gouvernement de la Communauté française pour agréer ces outils. En effet, alors que ce dernier tient compte des critères éthiques et pédagogiques, les enseignants sont, quant à eux, plus attentifs à la présentation des manuels scolaires, aux matières qu'ils abordent et au fait qu'ils leur apportent quelque chose pour leur pratique. En outre, il ne semble pas y avoir de différences entre les critères de choix des enseignants qui utilisent des manuels scolaires agréés avec leurs élèves et ceux des enseignants qui n'en utilisent pas.

8. Conclusion

Alors que le manuel scolaire semble être un objet d'étude peu exploité et que le Gouvernement de la Communauté française souhaite son retour et sa diffusion sur les bancs de nos élèves, notre étude avait pour objectif de prendre connaissance des utilisations qui sont faites de cet outil par les élèves et enseignants en Communauté française de Belgique. En outre, nous avons décidé d'approfondir les utilisations des manuels scolaires après que la revue de la littérature nous ait permis de mettre en exergue, d'une part, que ces ouvrages et le décret s'y rapportant sont au centre de nombreux débats et, d'autre part, que ces outils sont fort peu utilisés par

les enseignants et élèves. Ces apports de la littérature nous avaient amenés à formuler les deux hypothèses centrales de notre étude, à savoir que les élèves et enseignants n'utilisent pas de manuels scolaires et que cette non-utilisation est justifiée par les enseignants par des raisons didactiques.

Or, notre étude menée dans des classes de première et deuxième années primaires de la province du Brabant Wallon ne nous a pas permis de confirmer ou infirmer entièrement nos hypothèses. En outre, étant donné que nous n'avons pu observer qu'un nombre restreint d'utilisations de manuels scolaires agréés, nous ne pouvons rien démontrer quant à cette utilisation par les élèves en classe. Toutefois, les résultats de notre étude nous amènent à nous interroger sur la pertinence du décret pour les deux premières années de l'enseignement primaire.

Premièrement, nous avons pu constater qu'avoir connaissance de l'existence du décret ne suffit pas à favoriser le retour des manuels scolaires sur les bancs de nos élèves. En effet, bien que la plupart des enseignants de notre étude aient connaissance du décret, peu utilisent ce type d'outils avec leurs élèves. En outre, parmi les classes qui en utilisent, une minorité des enseignants seulement énoncent qu'ils ont été achetés dans le cadre de ce décret.

Par contre, les enseignants affirment utiliser des manuels scolaires, non en classe avec leurs élèves mais lors de la préparation de leurs séquences d'enseignement-apprentissage. Dès lors, bien que peu d'élèves utilisent de tels outils, les documents qu'ils exploitent ou les activités que leurs enseignants leur proposent en sont inspirés. En outre, alors que le Gouvernement de la Communauté française critique les photocopies en affirmant qu'elles ne forment pas un outil suffisamment structuré [ARENA 06], nous pouvons remarquer que le recours aux manuels scolaires par les enseignants ne freine pas leur usage.

En bref, nos résultats nous permettent de constater que les manuels scolaires sont davantage utilisés par les enseignants que par les élèves, ce qui va donc à l'encontre de la volonté du décret qui est de réhabiliter leur utilisation par les élèves [ARENA 06]. Toutefois, nous devons être prudents dans cette affirmation, étant donné que les enseignants ont affirmé avoir recours à ces outils en se référant à leur définition alors que nous avons analysé l'utilisation de manuels scolaires par les élèves en nous référant à la définition de la Communauté française. En effet, alors que la Communauté française définit le manuel comme un outil destiné à l'élève dans son processus d'apprentissage, les enseignants le définissent comme une aide pédagogique qui guide leurs pratiques. Il n'est donc pas étonnant que ce dernier se retrouve davantage entre les mains des enseignants que des élèves.

En outre, le retour des manuels scolaires sur les bancs des élèves de première et deuxième années primaires ne semble assuré tant que les enseignants affirmeront ne pas être convaincus par les outils disponibles et ne pas vouloir être contraints par ces derniers. En effet, les enseignants justifient la non-utilisation de manuels scolaires par les élèves principalement par le fait qu'ils ne veulent pas suivre la méthode proposée par ces ouvrages et qu'ils n'en trouvent pas qui leur conviennent pleinement. Ces raisons expliquent notamment pourquoi tant d'enseignants s'inspirent des différents outils qui leur sont disponibles, afin de proposer des apprentissages en correspondance avec la vie de la classe et adaptés aux niveaux et besoins des élèves. De plus, remarquons que la raison évoquée par les enseignants suivant laquelle ils ne veulent pas suivre la méthode d'un manuel peut être rapprochée des critiques énoncées dans la littérature concernant la contrainte didactique et méthodologique des manuels scolaires. Par contre, peu d'enseignants justifient la non-utilisation de ces outils par des raisons économiques, alors que c'est ce que soutient le Gouvernement de la Communauté française [ARENA 06]. Dès lors, il semble que le Programme budgétaire n'est pas suffisant pour favoriser l'achat de manuels scolaires agréés.

Il semble également que le processus d'agrément mis en place n'est pas suffisant. En effet, alors que selon la Communauté française, les manuels scolaires de qualité doivent respecter des critères éthiques et pédagogiques, les enseignants sont à la recherche d'outils respectant d'autres critères pour leurs pratiques et les apprentissages des élèves. En outre, comme l'affirment les enseignants, les supports écrits ne peuvent suffire pour les élèves de première et deuxième années primaires. En effet, des outils de manipulation sont indispensables pour leurs apprentissages.

En bref, nous pouvons émettre l'hypothèse que la diffusion de manuels scolaires agréés ne pourra être effective tant qu'il existera des divergences entre, d'une part, le décret et les besoins des enseignants et de leurs élèves et entre, d'autre part, les différentes définitions attribuées au manuel scolaire.

Bibliographie

[ADEB 05] Association des Éditeurs Belges, « Mémorandum des éditeurs scolaires membres de l'Association des éditeurs belges », 2005.

[ADEB 07] Association des Éditeurs Belges, « Mémorandum des éditeurs scolaires », 2007.

[ARENA 06] Arena, M., Communiqué de presse, « Les manuels scolaires remis à l'honneur dans les écoles », Gouvernement de la Communauté française, Belgique, 13/01/2006.

[AUBIN 06] Aubin, P., « L'école entre les mains des enfants », in Aubin, P. (dir.), *300 ans de manuels scolaires au Québec*, Bibliothèque et Archives nationales du Québec et Les Presses de l'Université Laval, Québec, 2006.

[BRUILLARD 05] Bruillard, E., « Les manuels scolaires questionnés par la recherche », in Bruillard E. (dir.), *Manuels scolaires, regards croisés*, Documents, actes et rapports sur l'éducation, CRDP de Basse-Normandie, 2005, p. 13-26.

[CARETTE 01] Carette, V., « Le manuel scolaire, outil pour l'élève ? », in Lenoir, Y., Roy, G.-R., Rey, B. & Lebrun, J. (dir.), *Le manuel scolaire et l'intervention éducative : regards critiques sur ses apports et ses limites,* Éditions du CRP, Sherbrooke, 2001.

[CIRCULAIRE n° 2308] Gouvernement de la Communauté française, Circulaire n° 2308, « Manuels scolaires, logiciels scolaires et autres outils pédagogiques : agréments indicatifs de conformité, budgets spécifiques et mesures applicables dans l'enseignement maternel, primaire et du 1er degré du secondaire ordinaire et spécialisé en 2008 », Belgique, 23/05/2008.

[CHOPPIN 06] Choppin, A., « Les paradoxes du manuel scolaire », in Aubin, P. (dir.), *300 ans de manuels scolaires au Québec,* Bibliothèque et Archives nationales du Québec et Les Presses de l'Université Laval, Québec, 2006.

[DÉCRET n° 40487] Gouvernement de la Communauté française, Décret n° 40487, « Décret relatif à l'agrément et à la diffusion des manuels scolaires, des logiciels scolaires et des autres outils pédagogiques au sein des établissements d'enseignement obligatoire », Belgique, 11/08/2006.

[GÉRARD 05] Gérard, F.-M., « Le défi de l'auteur de manuel scolaire aujourd'hui », communication à la rencontre-débat des auteurs de manuels scolaires, *Le défi du manuel scolaire : parole aux auteurs*, Assucopie, Centre La Marlagne, 4 mai 2005.

[HASNI & RATTÉ 01] Hasni, A. & Ratté, S., « Le manuel scolaire dans l'enseignement primaire : le discours du ministère de l'Éducation et du Conseil supérieur de l'éducation depuis 1979 », in Lenoir, Y., Roy, G.-R., Rey, B. & Lebrun, J. (dir.), *Le manuel scolaire et l'intervention éducative : regards critiques sur ses apports et ses limites,* Éditions du CRP, Sherbrooke, 2001.

[LENOIR et al. 01] Lenoir, Y., Roy, G.-R. & Lebrun, J., « Enjeux des rapports entre manuels scolaires et intervention éducative », in Lenoir, Y., Roy, G.-R., Rey, B. & Lebrun, J. (dir.), *Le manuel scolaire et l'intervention éducative : regards critiques sur ses apports et ses limites,* Éditions du CRP, Sherbrooke, 2001.

[MONSEUR & DEMEUSE 00] Monseur, C. & Demeuse, M., « Politique et usage des manuels scolaires en mathématiques et en sciences », *Les cahiers du Service de pédagogie expérimentale*, Université de Liège, 3-4, 2000, p. 177-183.

[PARLEMENT DE LA COMMUNAUTÉ FRANCAISE 06] Parlement de la Communauté française, « Projet de décret relatif à l'agrément et à la diffusion de manuels scolaires, de logiciels scolaires et d'autres outils pédagogiques au sein des établissements d'enseignement obligatoire », Belgique, 27/04/2006.

[REY 01] Rey, B., « Manuels scolaires et dispositifs didactiques », in Lenoir, Y., Roy, G.-R., Rey, B. & Lebrun, J. (dir.), *Le manuel scolaire et l'intervention éducative : regards critiques sur ses apports et ses limites,* Éditions du CRP, Sherbrooke, 2001.

[REY 01] Rey, B., « Un bon usage du manuel scolaire est-il possible ? », in Lenoir, Y., Roy, G.-R., Rey, B. & Lebrun, J. (dir.), *Le manuel scolaire et l'intervention éducative : regards critiques sur ses apports et ses limites,* Éditions du CRP, Sherbrooke, 2001.

[SPALLANZANI et al. 01] Spallanzani, C., Biron, D., Larose, F., Lebrun, J., Lenoir, Y., Masselter, G. & Roy, G.-R., *Le rôle du manuel scolaire dans les pratiques enseignantes au primaire,* Éditions du CRP, Sherbrooke, 2001.

[STRAY 93] Stray, C., « Qui nominor leo : Vers une sociologie historique du manuel », *Histoire de l'Éducation*, 58, 1993, p. 71-102.

[VAN DER REST 97] van der Rest, M., « Les manuels scolaires dans l'enseignement secondaire en questions », *Informations Pédagogiques*, n° 33, Ministère de la Communauté française, 1997, p. 8-25.

Stéréotypes et manuels scolaires

Synthèse d'une étude sur les stéréotypes liés au genre, à l'origine, au handicap, à l'orientation sexuelle et à l'âge dans les manuels scolaires du secondaire

Anne-Lorraine Wagner, Pascal Tisserant

Université Paul Verlaine
UFR Sciences Humaines et Arts
Laboratoire ETIC - EA 4432. InterPsy.
Ile du Saulcy
57006 Metz
anne-lorraine.wagner@univ-metz.fr
tisserant@univ-metz.fr

RÉSUMÉ. *Comme l'a montré Choppin (1992), le manuel scolaire, en raison du statut de représentant d'un savoir légitime incontestable qui lui est conféré s'est trouvé au coeur de nombreuses polémiques. Les ouvrages scolaires ne peuvent, en effet, qu'être le reflet de la société dans laquelle ils ont été conçus et c'est principalement pour cette raison que la Haute Autorité de Lutte contre les Discriminations et pour l'Egalité a commandé une étude visant au repérage d'éventuels stéréotypes pouvant se glisser dans les manuels du secondaire. Cette synthèse atteste d'une sous-représentation des cinq groupes considérés (femmes, minorités visibles, personnes en situation de handicap, personnes homosexuelles et séniors) avec certaines particularités. Si la lutte contre les inégalités en raison du genre, de l'origine et, dans une moindre mesure, du handicap est prise en compte, des asymétries subsistent : les femmes sont moins présentes dans la sphère professionnelle ou reléguées à des postes subalternes, les minorités visibles et plus encore les personnes en situation de handicap et les personnes homosexuelles n'apparaissent qu'à un niveau collectif, en tant qu'objet de débat plutôt qu'en tant que sujet à part entière. Les séniors sont, quant à eux, associés à l'inactivité.*

MOTS-CLÉS : *stéréotypes, manuels scolaires, femmes, minorités visibles, handicap, homosexualité, séniors, discrimination, représentation*

Publié avec l'aide financière du Fonds de la Recherche Scientifique - FNRS
et avec l'appui de l'Administration générale de la Recherche scientifique. Service général du pilotage du système éducatif

1. Introduction

Par leur statut familier et incontournable, représentants du savoir et supports indissociables de l'enseignement, les manuels scolaires occupent une place privilégiée au sein de l'éducation : « *considérés comme « le livre des livres » rassemblant l'état des connaissances d'une société. Enseignant-e-s, parents et élèves leur font spontanément confiance* » [FONTANINI 07]. La position stratégique et l'influence qui leur sont reconnues ou supposées, ont souvent pour conséquence de situer ces ouvrages d'un genre particulier au coeur de débats passionnés et de vives polémiques et revendications, qui les remettent en cause tant sur le plan de la forme (ces dernières années c'est notamment leur poids qui est régulièrement fustigé) que du fond (contenu politique et idéologique).

En France, les programmes sont imposés par le gouvernement, et l'Etat n'exerce aucun contrôle sur le contenu des manuels qui est dicté par la seule loi du marché (les éditeurs se conforment aux prescriptions du programme dans le seul et unique but de ne pas être boycottés par les enseignants). Pourtant, si la fidélité des manuels au programme n'est pas remise en cause, il n'en est pas de même de la manière dont les auteurs s'emparent de celui-ci. CHOPPIN (1992) évoque l'inéluctable partialité dont souffrent les manuels : « *le choix de la langue (…) et du style (…), la sélection des sujets et des textes, l'organisation et la hiérarchisation des connaissances obéissent à des objectifs politiques, moraux, religieux, esthétiques, idéologiques, le plus souvent implicites* ». Pour cet auteur les premières controverses marquantes visant le contenu de ces ouvrages remontent à 1882 où quatre manuels d'instruction civique et morale furent prohibés, accusés d'avoir « *violé la neutralité religieuse* ». Après la religion et juste avant la première guerre mondiale, ce fut le caractère « nationaliste » pour les uns, « antipatriotique » pour les autres, de certains manuels qui furent sujet à controverses. De nos jours, les questionnements se poursuivent dans la mesure où « *les manuels scolaires participent, au-delà de leur rôle didactique, non seulement à l'éducation des élèves mais aussi à leur socialisation. Ils ont un rôle dans la formation des normes et des opinions des élèves* » [FONTANINI 07].

La recherche que nous nous apprêtons à présenter répond à une requête de la Haute Autorité de Lutte contre les Discriminations et pour l'Egalité (HALDE) qui souhaitait connaître le traitement fait de la discrimination dans les manuels de l'enseignement secondaire, et si ceux-ci comportaient des stéréotypes sur des groupes reconnus comme étant victimes de discrimination dans la société française actuelle. C'est ce second point que nous aborderons au travers de cette synthèse.

Après avoir passé en revue les principaux travaux existants sur les cinq critères que nous avons choisi de considérer dans le cadre de cette étude (à savoir les femmes, les personnes appartenant à des minorités visibles, les personnes en situation de handicap, les personnes homosexuelles et les séniors), nous dresserons un bilan des résultats recoupant les différentes méthodologies mises en oeuvre. La discussion finale permettra de mettre en relation ces observations avec les études antérieures.

2. Les travaux sur la place des groupes cibles dans les manuels scolaires

Commençons par apporter quelques précisions relatives à notre objet d'étude : Le Grand Dictionnaire de la Psychologie définit le stéréotype comme un « *schéma cognitif associé à l'un des critères tels que l'apparence physique, le sexe, l'identité religieuse, politique, ethnique, sexuelle, etc. critères qui définissent nos croyances et qui guident nos jugements sur les groupes sociaux et leurs membres* ». Considérés comme des biais cognitifs visant à palier nos limitations en termes de capacité de traitement de l'information, les stéréotypes peuvent également se définir comme un ensemble de croyances à propos d'attributs personnels jugés caractéristiques d'une catégorie d'individus [LEYENS et al. 94 ; STROEBE et al. 89]. Comme le suggèrent ces définitions, les stéréotypes sont habituellement étudiés en psychologie en tant que croyances partagées par un groupe de personnes vis-à-vis d'un autre groupe. La singularité de cette étude est qu'elle s'intéresse aux stéréotypes, non pas en tant que schéma cognitif propre à un sujet ou à un groupe social, mais comme représentation à l'intérieur d'un manuel. Si le caractère souvent péjoratif des stéréotypes est reconnu, il est peu probable que les manuels scolaires véhiculent les images de groupes sociaux aussi préjudiciables que celles qui sont portées et transmises par la pensée commune. Néanmoins, les manuels sont avant tout des produits d'institutions de la société française, et nous considérons qu'ils constituent une projection culturelle de celles-ci, comme HALL (1979) l'a démontré à propos d'autres objets. De façon plus précise, nous nous intéresserons au type de représentations que véhiculent les manuels à propos des cinq groupes cibles sus-cités.

2.1 La place des femmes dans les manuels

Des préoccupations relatives à la présence de stéréotypes, notamment sexistes, dans les manuels scolaires sont exprimées dès 1964 dans la Convention des Nations Unies [FONTANINI 07]. Les raisons pour lesquelles il apparaît toujours nécessaire de s'intéresser à l'existence de stéréotypes sexistes dans les manuels sont liées à la

ségrégation « volontaire » que continuent de « subir » les femmes : si leur niveau de diplôme s'élève désormais plus rapidement que celui des hommes, les filières demeurent largement sexuées (plus littéraires pour les filles, plus scientifiques ou techniques pour les garçons) [Hermann 06], et l'intériorisation des stéréotypes de genre n'apparaît guère étrangère à cela [ESTABLET 88, 03]. Un consensus semble régner s'agissant des observations réalisées, que ce soit dans les albums pour enfants [CROMER et al. 97 ; 98 ; 05] ou dans les manuels [RIGNAULT et al. 97] : les stéréotypes persistent. Plus précisément, RIGNAULT et RICHERT montraient, il y a 13 ans, que les femmes apparaissent moins souvent que les hommes que ce soit dans le texte ou les illustrations, que les auteures étaient plus rares et davantage associées à des genres mineurs tels que les lettres ou les journaux intimes que les auteurs. Ce rapport dénonçait également le fait que les livres d'Histoire ne représentaient pas, peu ou mal les femmes qui l'ont marquée et se caractérisaient par certaines omissions (suffrage de 1848 présenté comme universel et non universel masculin, personnages historiques importants manquants...), que les héros étaient plus récurrents que les héroïnes ou encore que, lorsque les femmes étaient représentées dans des situations professionnelles, elles l'étaient le plus souvent dans des métiers peu valorisants ou traditionnellement féminins. BERTON-SCHMITT (2005) dresse une conclusion équivalente après l'analyse de 37 manuels d'Histoire du secondaire.

2.2 La question de l'origine, réelle ou supposée

S'agissant de l'origine, il convient de préciser que nous avons été contraints de limiter ce critère aux groupes de personnes d'origine étrangère (réelle ou supposée) les plus discriminées, à savoir les personnes Noires ou d'origine maghrébine réelle ou supposée [BEBEAR 04 ; SABEG et al. 04 ; FAURROUX 05]. Cette restriction au groupe que nous nommerons « minorités visibles » ne doit toutefois pas évacuer la prise en compte de deux autres dimensions souvent associées à cette « visibilité » et qui se trouvent être sources de discriminations pour les personnes concernées comme le patronyme ou les convictions religieuses. Au Quebec, plusieurs études ont été réalisées sur le traitement de l'Islam et des Musulmans [OUESLATI et al. 04] ou la représentation de la diversité culturelle [LEBRUN 06] dans les manuels, dressant un bilan positif sur le sujet en termes d'évolution. En France, les conclusions optimistes sur la question sont rares depuis le rapport de CINTRAT (1983) sur la représentation des migrants dans les manuels de lecture de l'école primaire. Même si NARS (2001), dans ses travaux sur les Arabes, les Berbères et l'Islam, observe à la fin des années quatre-vingt-dix la disparition des stéréotypes explicites directement hérités du colonialisme et l'apparition de discours antiracistes. L'auteure répertorie néanmoins de nombreux stéréotypes. LAVIN (2007), après l'analyse « *des images pouvant de près ou de loin concerner le thème de l'immigration* » contenues dans 20 manuels d'Histoire, géographie et éducation civique, distingue trois figures de l'immigré : l'immigré en souffrance (traite des Noirs, guerre, persécution, errance, misère, à l'exception d'une seule illustration représentant des adolescents immigrés en Italie auxquels peuvent facilement s'identifier les élèves), l'immigré entre travail subi et réussite scolaire (main d'oeuvre bon marché et peu qualifiée. Les exemples de réussite sont, en revanche, plutôt concentrés dans les chapitres consacrés aux États-Unis). Enfin, l'immigré invisible (non évocation de l'origine étrangère d'une célébrité, visage non perceptible ou évocation de l'immigration clandestine au travers d'illustrations représentant un mur ou une frontière). Pour finir, FALAIZE (2007) constate que l'Histoire de l'immigration n'est entrée que très récemment dans les programmes scolaires, après celle de la colonisation et de l'esclavage, et que les manuels de langues sont paradoxalement plus enclins à en tenir compte que les manuels d'Histoire qui s'y intéressent surtout au lycée.

2.3 Les travaux sur le handicap

Les personnes en situation de handicap, victimes d'une longue histoire de ségrégation et d'exclusion au cours des siècles passés [STICKER 82] semblent toujours faire l'objet de représentations particulières, notamment dans l'Art et les médias. BONNEFON (2004) distingue, à titre d'exemple, plusieurs formes de représentations des personnes en situation de handicap au cinéma telles que la personne handicapée « dotée de valeurs morales marquées » : que ces valeurs morales soient positives ou négatives, elles caractérisent définitivement les personnages handicapés concernés, leur refusant l'ambiguïté propre à chaque être humain ; une autre image renvoie à la fragilité, mais l'auteur note également une représentation inverse, lorsque le personnage handicapé se trouve être le héro doté de dons extraordinaires pouvant être source d'identification positive. Les personnages handicapés prennent parfois le rôle d'annonciateurs : hors normes, ils sont les seuls à pouvoir prétendre à ce statut ou encore ce que BONNEFON nomme « *la métaphysique de l'innocence* » et qui confère à ces personnages un statut de visionnaires, les désignant comme seuls à pouvoir porter un regard lucide sur le monde. Au niveau des représentations sociales, les personnes en situation de handicap moteur se voient attribuer certaines caractéristiques comme l'anxiété, l'introversion, le calme, le contrôle de soi et la rationalité [PAICHELER et al. 84] ou encore l'incompétence ou la dépendance [VILLES 02]. Ce critère n'a été que très rarement étudié dans les manuels scolaires, ou accompagnant d'autres critères comme c'est le cas de l'étude de STEELER et GRANT (1991) sur les représentations de la « race », de la classe sociale, du genre et du handicap dans les manuels. On pourra également mentionner une publication réalisée d'après l'observation de manuels d'introduction à la sociologie. Selon cette étude, ces manuels ne font apparaître que peu d'informations sur le

handicap qui se trouve principalement décrit comme une caractéristique sociale et comme définissant l'appartenance des personnes considérées à un groupe minoritaire [TAUB et al. 00]. Enfin, HARDIN et HARDIN (2004) se sont attachés à étudier les représentations du handicap dans les manuels d'éducation physique pour conclure à une exclusion marquée de ce critère, tout en précisant que lorsque celui-ci est représenté, il l'est de manière stéréotypée.

2.4 Les représentations de l'homosexualité

La particularité de l'homosexualité est son caractère imperceptible. Pour PACHANKIS (2007), l'invisibilité sociale de leur stigmate conduit les personnes homosexuelles à des stratégies d'évitement et de dissimulation. MEYER (2003) fait appel à la notion de stress minoritaire et explique par l'absence d'effet tampon de la reconnaissance et du sentiment d'identification et d'affiliation à un groupe minoritaire, la plus forte prévalence de troubles mentaux chez des populations homosexuelles. Ces postulats font écho à des recherches comme celle de FRABLE, PLATT et HOEY (1998) qui mettent en évidence une augmentation de l'estime de soi chez les personnes « porteuses » d'un stigmate invisible en présence d'autres personnes, qui se caractérisent par le même stigmate : les pairs jouent un rôle protecteur, ce qui justifie l'importance, y compris dans les manuels de ne pas taire l'existence de l'orientation homosexuelle, notamment. Or, les études réalisées jusqu'à présent sur les ouvrages scolaires tendent à dénoncer un « hétérosexisme institutionnalisé » : TEMPLE (2005), après l'analyse de textes en lien avec la sexualité et les relations intimes issus de manuels scolaires québecois, conclut que l'existence de l'homosexualité est clairement ignorée dans 95% de son corpus. De plus, lorsque celle-ci se trouve mentionnée, il y est fait référence de manière négative dans 80% des cas. SNYDER et BOADWAY (2004) se sont focalisés sur huit manuels de biologie américains dont le niveau correspond au lycée en France et ont constaté que la *quasi*-intégralité des illustrations recensées mettait en scène des couples hétérosexuels et des familles hétéroparentales, à l'exception d'une seule, représentant une personne désignée comme homosexuelle et se trouvant être un patient atteint du VIH...

2.5 Le cas des séniors

Les séniors, bien que constituant un groupe d'un genre particulier dans la mesure où chacun est voué à y appartenir un jour, sont considérés dans le domaine du travail, comme moins créatifs, plus dépendants, moins efficaces, moins actifs, opiniâtres, critiques, résistants au changement, moins formés, plus bornés, moins performants, plus souvent absents, moins productifs, ne pouvant acquérir de nouvelles compétences, et ayant un coût plus élevé pour l'organisation [KEATER 95 ; PERRY et al. 99] et sont victimes de discriminations massives dans le maintien et l'accès à l'emploi. En dehors de l'entreprise, des études mettent en évidence d'autres stéréotypes associés à ce groupe comme des traits de personnalité (grincheux, de mauvaise humeur, tristes, dépressifs, timides, naïfs, plaintifs, amers, ou, de manière plus positives : aimables, sociables, aimants et orientés vers la famille) ou des compétences (sages, souffrant de déficits cognitifs ou incompétents). Ces stéréotypes conduisent en partie à l'exclusion dans certaines circonstances. Par ailleurs, les enfants acquièrent très tôt des stéréotypes négatifs sur les séniors avant même leur entrée à l'école primaire [ISAAC et al. 86] et le peu d'expérience qu'ils peuvent avoir avec ce groupe social tend à les renforcer [ROBINSON et al. 07]. Ces constats nous invitent à prendre en considération ce critère dans la mesure où les manuels scolaires pourraient contribuer à améliorer l'image des séniors auprès des élèves.

Pour explorer le type de représentation que les manuels diffusent à propos de ces cinq groupes cibles, nous avons mis en oeuvre plusieurs protocoles méthodologiques.

3 Choix méthodologiques

3.1 Echantillonnage des manuels

La première question à laquelle nous avons été confrontés a été celle de l'échantillonnage des ouvrages à analyser. Si certains pays disposent de statistiques quant à l'utilisation ou aux chiffres de vente des manuels [PINGEL 99], il nous a été impossible d'accéder à de telles données en France. Nous nous sommes donc tournés vers un millier d'établissements (collèges et lycées généraux, technologiques et professionnels) sélectionnés de manière aléatoire sur les sites de chaque académie et nous leur avons adressé un courriel dans le but de recueillir la liste des ouvrages utilisés au sein de l'établissement. Les 80 listes reçues nous ont permis de constituer un échantillon de manuels à analyser sur la base du critère de la fréquence d'utilisation.

3.2 Analyse quantitative et qualitative du contenu des manuels

29 manuels correspondant à des niveaux différents du collège et du lycée ont été retenus qui concernent les disciplines suivantes : éducation civique (N = 7), Histoire-Géographie (N = 5), français (N = 3), anglais (N = 4), mathématiques (N = 3), Sciences de la Vie et de la Terre (N = 6), et Sciences Économiques et Sociales (N = 1). Les ouvrages sus-mentionnés ont été soumis à différentes grilles d'analyse quantitatives et qualitatives construites sur la base d'une revue de la littérature. Au total, 3097 illustrations et les énoncés de 359 exercices ont été évalués en se basant sur la proportion des membres des différents groupes « discriminés » par rapport au nombre total de personnes ou personnages cités ou représentés, ainsi qu'à la manière et au contexte dans lesquels ceux-ci apparaissaient (rapports hiérarchiques entre les personnages, situations de domination, présence ou absence d'autres membres du même groupe ou de groupes différents dans la même scène ou situation...) ou encore les motifs de la présence de ces personnes (est-ce pour illustrer le groupe social auquel elles appartiennent ou en tant que personnage individualisé et distinct). Afin d'assurer la validité de l'analyse, les grilles ont été élaborées, testées puis modifiées à plusieurs reprises par quatre codeurs. Ces tests ont été réalisés sur des extraits d'ouvrages par couples de codeurs jusqu'à l'obtention d'un accord inter-juge presque parfait. Par la suite, chaque grille a été complétée par deux codeurs. Le traitement des données a été effectué sous SPSS 16. Nous avons réalisé des statistiques descriptives et des analyses de variance pour comparer les moyennes.

3.3 Analyses qualitative et quantitative de la représentation des utilisateurs

Parallèlement, les principaux utilisateurs des manuels (à savoir les enseignants et les élèves) ont été rencontrés dans le cadre d'entretiens. 34 élèves (de tous niveaux de la sixième à la terminale) et 18 enseignants (d'Histoire-Géographie et éducation civique (juridique et sociale), Sciences Économiques et Sociales, Mathématiques, Sciences de la Vie et de la Terre, Langues, Français, et pour les disciplines professionnelles électricité et secrétariat) ont accepté de répondre à nos questions. Nous avons cherché à savoir s'ils avaient déjà été confrontés à des stéréotypes dans les manuels qu'ils utilisent, s'ils avaient constaté (ou non) une évolution vis-à-vis de ces questions, s'ils estimaient que la manière dont était représentée la diversité au regard des différents critères au centre de cette étude s'avérait, à leurs yeux, satisfaisante ou encore, s'ils avaient des suggestions d'amélioration. Ces entretiens exploratoires nous ont, entre autres, permis de construire un questionnaire en ligne adressé aux enseignants de toute discipline.

Ce questionnaire, après une brève description des caractéristiques professionnelles de l'enseignant (expérience professionnelle, discipline enseignée, caractéristiques de l'établissement...) interrogeait les participants sur leur utilisation des manuels (fréquence...) puis se souciait plus précisément de l'image des femmes, minorités visibles, personnes en situation de handicap, personnes homosexuelles et séniors dans les manuels (tant en termes de fréquence d'apparition que de qualité de la représentation). Les enseignants d'éducation civique (juridique et sociale) étaient, en outre, consultés sur leur manière de traiter des questions liées à la discrimination dans le cadre de leur cours.

Au total, 190 enseignants ont intégralement complété ce questionnaire en ligne, dont 80% font partie de l'académie de Nancy-Metz[1]. Les répondants exercent pour la plupart leurs fonctions en collège (N = 84) ou en Lycée Général et Technologique (N= 59), arrivent ensuite les Lycées professionnels (N= 37) et d'enseignement général uniquement (N = 24). La majorité font partie d'établissements publics (N = 175 contre 15 dans des établissements privés), 23 déclarent que leur collège ou lycée se situe en Zone d'Education Prioritaire. S'agissant des disciplines principales[2], l'Histoire-Géographie (18,4%) et les langues (18,4% également) sont légèrement sur-représentées, les enseignants en mathématiques constituent 11,1% de l'échantillon, suivent le français (9,5%), les Sciences de la Vie et de la Terre (SVT), biologie (7,4%) et Sciences Économiques et Sociales (SES) (6,8%). Les pourcentages restants se distribuent essentiellement parmi des spécialisations professionnelles ou techniques. La plupart des participants sont expérimentés et ont plus de 20 ans d'expérience professionnelle (N = 49), 38 répondants seulement ont moins de 5 ans d'expérience. Les données ont également été traitées sous SPSS 16, essentiellement à l'aide de moyennes et d'analyses de variances pour les échelles en 7 points.

---

1 Le questionnaire a été largement diffusé dans cette académie grâce au concours du Rectorat. Si la généralisation des observations est rendue difficile par ce taux de réponse élevé dans une académie comparativement aux autres, et par sa spécificité au regard de deux critères que sont l'enseignement religieux dispensé en Moselle uniquement et le taux d'immigration important qu'a connu la région, cette académie apparaît représentative du reste du territoire au regard d'autres critères tels que la proportion d'établissements en secteur urbain par rapport aux secteurs ruraux.

2 47 participants déclarent enseigner en plus de leur matière principale l'éducation civique (juridique et sociale)

3.4 Entretiens avec les acteurs spécialisés

Les préconisations quant à la manière de représenter les différents groupes de personnes auxquels nous nous sommes intéressés dans le cadre de cette étude ont été recueillies en interrogeant des spécialistes de chaque domaine : membres d'associations ou d'organismes, dans certains cas militants veillant au respect des droits des différents groupes concernés. Ces entretiens relevaient davantage d'une consultation que d'un recueil de données à proprement parler.

3.5 Entretiens avec les éditeurs

Dans le but de mieux comprendre l'organisation mise en place par les éditeurs et la manière dont les questions de diversité et d'égalité étaient prises en compte (ou non) dans le processus d'édition des manuels scolaires, nous avons également sollicité les représentants des principales maisons d'édition. Cette enquête a révélé la nécessité d'introduire chez les éditeurs une démarche de conception du manuel scolaire centrée sur le respect de la diversité de ses utilisateurs [TISSERANT, et al. à paraître].

4. Les manuels scolaires comportent-ils des stéréotypes ?

4.1 Constats généraux : des utilisateurs en apparence satisfaits

La majorité des enseignants interrogés dans le cadre de l'enquête par entretien affirment être satisfaits de leur manuel vis-à-vis de ces questions, « *Les manuels, maintenant, sont quand même très bien faits* » (enseignant en Histoire-Géographie). Peu de stéréotypes sont mis en évidence, au point que certains supposent que « *les éditeurs ou les… ceux qui écrivent les bouquins ont un cahier des charges à respecter* » (enseignante en SVT) et dans les situations éventuellement problématiques « *si le livre fait des fautes, quelques fois, ou qu'on juge que c'est litigieux, oh ben, on corrige* » (enseignante en Histoire-Géographie). Quoi qu'il en soit, tous les interviewés, élèves et enseignants, s'accordent sur une évolution allant dans le sens d'une ouverture à la diversité (notamment culturelle, ethnique ou raciale), de plus en plus manifeste [3], qu'il s'agisse des livres de mathématiques où « *ils essayent de différencier, de mettre plusieurs noms (…) d'origine (…) des noms à consonance des pays africains* » (élève de 2nde SMS), d'Histoire-Géographie « *dans mon livre d'histoire, y avait une grande photo de deux pages prise du ciel avec des gens de toutes les couleurs, des personnes âgées, des jeunes… tout* », ou plus généralement, « *dans les livres y a presque toutes les nationalités ou origines qui sont toutes au moins une fois discutées* ». Il est explicitement précisé que cet état de fait est le produit d'une évolution « *moi, quand j'étais élève, c'était tendancieux quand même (….) y avait de la propagande (….) y avait des choses qu'on ne disait pas* » (enseignante en Histoire- Géographie). Cette meilleure prise en compte de la diversité semble s'être accélérée ces dernières années. En effet, en comparant les manuels qu'ils utilisent actuellement aux souvenirs qu'ils ont des ouvrages utilisés au collège, des lycéens constatent que « *y avait que des noms français (…) Julien et Alice* » et que « *plus c'est récent, plus y en a (…) plus on avance, plus y a de diversification (…) même dans les photos* » (élève de seconde). Cette impression d'évolution qui s'accélère est confirmée par certains enseignants *« je pense qu'après 68, ça a commencé à changer mais là, c'est vrai qu'on fait attention à la discrimination, ça fait une dizaine d'années peut-être »* (enseignante en Histoire- Géographie). Un sentiment de satisfaction qui ne se retrouve que partiellement dans les données issues du questionnaire comme l'illustre le graphique ci-dessous :

3 Sur ce point, aucune vérification n'a été entreprise et certaines observations récentes tendent, au contraire, à réaffirmer des résultats passés.

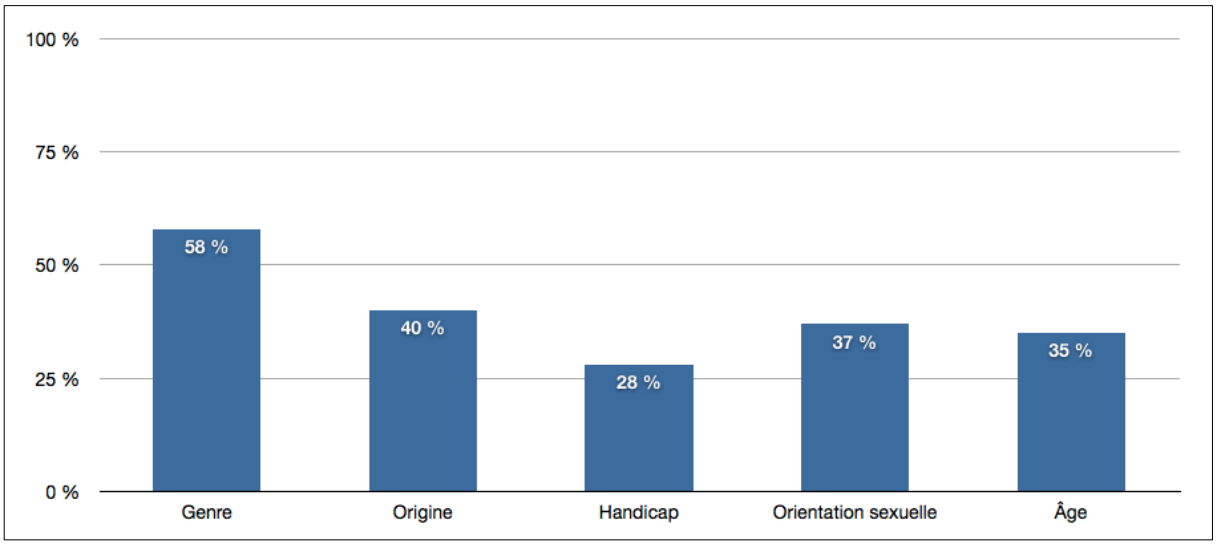


Figure 1. *Sentiment de satisfaction des enseignants à l'égard de la présence des femmes, des personnes appartenant à des minorités visibles, en situation de handicap, homosexuelles et des séniors dans les manuels scolaires.*

Les éditrices interviewées nuancent également l'enthousiasme initialement ressenti en dépeignant des pratiques beaucoup plus versatiles en termes de gestion de la diversité que ce que perçoivent les enseignants et élèves. En effet, si certaines ne rechignent pas à donner quelques consignes aux auteurs, notamment vis-à-vis des critères du genre et de l'origine, et considèrent avoir progressé sur ce point : « *on fait des efforts, les manuels scolaires sont vraiment bien faits, ils sont représentatifs* », ces prises en compte demeurent informelles et certaines recadrent en rappelant qu'il s'agit d'une question « *très périphérique, c'est pas notre préoccupation première* ». Le programme scolaire et les qualités didactiques du manuel sont bien évidemment désignés comme étant prioritaires : « *le premier objectif est de répondre au programme, le second concerne les usages dans les classes* ».

Les résultats du questionnaire destiné aux enseignants tendent néanmoins à réaffirmer les discours recueillis dans le cadre des entretiens avec les utilisateurs, qui insistaient sur la rareté voire l'absence de stéréotypes dans les manuels. En effet, la moyenne la plus haute obtenue en interrogeant les répondants sur la fréquence d'apparition des stéréotypes est de M = 2,6, correspondant à un score se situant entre « *rarement* » (3) et « *très rarement* » (2) sur l'échelle en 7 points, et attribué aux femmes. Le graphique ci-après présente les moyennes de chaque critère.

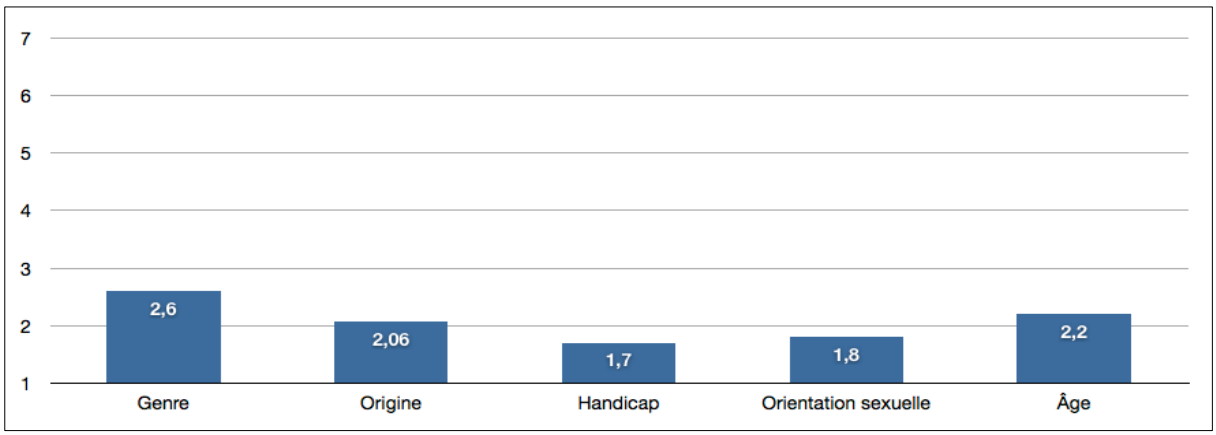


Figure 2. *Perception de la fréquence d'apparition des stéréotypes dans les ouvrages scolaires, d'après les enseignants*

Ces faibles estimations restent toutefois à nuancer et à mettre en relation avec la difficulté, exprimée par certains, de faire la part des choses entre ce qui relève du stéréotype et ce qui relève de la description d'une réalité (bien que pouvant, dans certains cas, être considérée comme illégitime) : « *la colonisation, on utilisait le mot nègre, par exemple, le mot Noir était présenté comme inférieur au Blanc mais c'est des photos d'époque, donc je trouve que là y a pas discrimination parce qu'on était sûrs de ça à l'époque* » (enseignant en Histoire-Géographie), « *Au niveau des stéréotypes par exemple vous allez avoir, heu... comment faire des proportions (...) des élèves qui sont passés de seconde en première y a tant de pour cent et parmi ces élèves, y a tant de filles qui sont passées en STG, donc on va dire effectivement qu'il y a une grosse proportion de filles mais je pense que ça reflète aussi la vérité* » (enseignante en mathématiques).

Nous prendrons toute la mesure de ces difficultés au travers d'une analyse plus fine de chaque critère afin de tenter de situer le rôle des manuels qui doivent rendre compte de la complexité de la réalité, impliquant à la fois la dénonciation des inégalités subies par certains groupes tout en ne contribuant pas à les entretenir, par exemple, par la prise en compte d'autres aspects de cette même réalité, plus valorisants pour les personnes concernées, et ce même si ces aspects sont plus minoritaires.

4.2 Le genre : état des lieux d'un sexisme ordinaire

Globalement, la question des rapports hommes-femmes apparaît, pour les enseignants et les élèves, « *vraiment intégrée (…) dans les manuels* » (enseignante en SES[4]), ou du moins, dans certaines disciplines : les enseignants se déclarent « *moyennement d'accord* » avec le fait que les manuels rendent compte des efforts que la société doit fournir pour lutter contre les inégalités et préjudices subis par les femmes (M = 4,25). Ce sentiment diverge selon les disciplines ($F(8,85) = 4,487$; $p<.001$). Les SES semblent, à ce titre, être une discipline privilégiée (M = 6,38), suivies de l'économie-gestion (M = 6). À l'inverse les enseignements scientifiques (M = 2,83), les lettres et la philosophie (M = 3,78) apparaissent moins concernées par ces questions. En éducation civique, les enseignants estiment que les femmes sont « *assez souvent* » (M = 5,24) citées dans les chapitres traitant des discriminations ou du principe d'égalité[5]. D'après l'analyse icônographique, 39 images (soit 1,3% de l'ensemble) mettent en évidence les inégalités subies par ces dernières.
Concernant les fréquences d'apparition, on observe également des différences significatives dans les déclarations des enseignants selon les disciplines ($F(9,155) = 5,458$; $p<.001$) : les femmes sont décrites comme « *assez souvent* » présentes en langues vivantes étrangères (M = 5,65), tandis qu'elles se trouvent significativement moins représentées dans les manuels d'enseignement scientifiques (mathématiques, physique-chimie, biologie...) (M = 4,48), d'Histoire-Géographie (M = 4,45), Economie et gestion (M = 2,7), technologie (M = 3,2), ou encore d'autres disciplines professionnelles techniques (M = 3,25).
L'analyse quantitative de l'iconographie met en évidence d'autres disparités : les hommes sont d'une manière générale sur-représentés par rapport aux femmes, et plus encore dans des contextes professionnels, où ils sont trois fois plus nombreux que les femmes, comme le montre le tableau suivant qui recense les résultats (en pourcentages) de l'analyse iconographique.

Outre cette différence de proportions dans les sphères professionnelles et domestiques, le tableau ci-dessus nous indique que les situations dans lesquelles un personnage apparaît dominant ou se trouve avoir un statut social supérieur au second se font majoritairement au profit des hommes. Qualitativement, on constate que ces inégalités peuvent être de nature différente comme un chirurgien avec une infirmière, un manager avec une candidate à un emploi, ou encore un pilote et une hôtesse de l'air pour les hommes et une mère et son enfant, une enseignante et ses élèves ou une ministre et des citoyens s'agissant des femmes.

Les enseignants interrogés dans le cadre du questionnaire expriment néanmoins un désaccord (M = 2,94) avec le fait que les femmes puissent se trouver dans des rôles ou situations moins valorisantes que les hommes dans les manuels. Ceux-ci ne considèrent pas non plus (M = 3,75) que les femmes soient individualisées dans les manuels au point que leurs caractéristiques personnelles prennent le pas sur leur appartenance à ce groupe. On observe à ce sujet des différences selon les disciplines ($F(8,76) = 2,999$; $p<.01$). Les enseignants en SES (M = 5,87) se déclarent davantage en accord avec cet item que les enseignants en Histoire (M = 3,250) ou de disciplines scientifiques (M = 2,611). L'analyse iconographique ne met en avant qu'1% d'illustrations représentant des femmes pour mettre en avant leur appartenance à ce groupe.

---

4 Notons que cette discipline dont l'objet d'étude est l'analyse de la société et de ses composantes, semble privilégiée concernant le traitement de ces questions.

5 Les deux chapitres consacrés à ces questions dans les manuels d'éducation civique de cinquième que nous avons analysé faisaient systématiquement apparaître les discriminations en raison du genre ou de l'origine, ce qui s'explique par la mention de ces deux critères dans les programmes.

	Hommes	Femmes
% illustrations qui représentent au moins un homme / une femme	80,90%	47,00%
% illustrations dans lesquelles les personnages sont mis en scène...		
… dans la sphère professionnelle	37,00%	12,10%
… dans la sphère scolaire	5,00%	4,10%
… dans la sphère domestique	5,00%	5,60%
... a un statut dominant par rapport au second, en faveur des...	2,20%	1,00%
… a un statut social supérieur à celui du second, en faveur des...	2,80%	1,30%

Tableau 1. *Résultats de l'analyse iconographique : comparaison de la représentation quantitative des hommes et des femmes dans différentes situations*

Outre cette différence de proportions dans les sphères professionnelles et domestiques, le tableau ci-dessus nous indique que les situations dans lesquelles un personnage apparaît dominant ou se trouve avoir un statut social supérieur au second se font majoritairement au profit des hommes. Qualitativement, on constate que ces inégalités peuvent être de nature différente comme un chirurgien avec une infirmière, un manager avec une candidate à un emploi, ou encore un pilote et une hôtesse de l'air pour les hommes et une mère et son enfant, une enseignante et ses élèves ou une ministre et des citoyens s'agissant des femmes.

Les enseignants interrogés dans le cadre du questionnaire expriment néanmoins un désaccord (M = 2,94) avec le fait que les femmes puissent se trouver dans des rôles ou situations moins valorisantes que les hommes dans les manuels. Ceux-ci ne considèrent pas non plus (M = 3,75) que les femmes soient individualisées dans les manuels au point que leurs caractéristiques personnelles prennent le pas sur leur appartenance à ce groupe. On observe à ce sujet des différences selon les disciplines ($F(8,76) = 2,999$; $p<.01$). Les enseignants en SES (M = 5,87) se déclarent davantage en accord avec cet item que les enseignants en Histoire (M = 3,250) ou de disciplines scientifiques (M = 2,611). L'analyse iconographique ne met en avant qu'1% d'illustrations représentant des femmes pour mettre en avant leur appartenance à ce groupe.

Dans le cadre des entretiens, les utilisateurs observent la présence de stéréotypes : certaines activités persistent à être « naturellement » associées aux hommes ou aux femmes. C'est ce que nous signifie un élève de sixième rencontré dans le cadre des entretiens en s'exclamant « *dans le livre de maths, c'est les gars qui ont raison !* » avant de désigner les illustrations de l'ouvrage en question[6] sur lesquelles figurent deux personnages accompagnant l'élève au fil du manuel : une petite fille posant à chaque chapitre des questions naïves qui traduisent d'importantes lacunes et un petit garçon, la corrigeant avec conviction et exactitude. Dans le cadre du questionnaire, les enseignants considèrent toutefois les stéréotypes comme « très rares » en moyenne (M = 2,72). Nous pouvons en distinguer quatre catégories d'après les exemples rapportés dans le cadre de ce questionnaire : ceux associant systématiquement les femmes aux activités domestiques et à l'éducation des enfants, à des activités professionnelles dévalorisées et/ou stéréotypées, à la fragilité ou à la soumission, ou encore à l'incompétence.

Une analyse plus qualitative de certains manuels permet de rendre compte de la nature des inégalités observées : à titre d'exemple, un manuel d'Histoire-Géographie de cinquième[7] ne fait apparaître qu'une seule héroïne en 193 pages : Jeanne d'Arc. D'une manière générale, cette discipline continue à représenter les femmes, lorsque c'est le cas comme icône ou emblème[8] (Marianne...), mettant en avant un lien de parenté avec un homme célèbre (fille de, femme de ou mère de... ex : Napoléon et sa famille)[9], anonymes et entourées d'enfants

6 Mathématiques 6e Nathan, 2005

7 Hatier, 2005

8 Histoire-Géographie collection Ivernel, 6e (p. 37, 70, 71), 2000, et 4e (p.208), 2006, Hatier

9 Histoire-Géographie collection Ivernel, 4e (p.24,27, 105), Hatier, 2006

(représentation d'une famille bourgeoise...)[10], ou encore en séductrices[11], les femmes apparaissant en tant qu'actrices sont rares et souvent reléguées à des chapitres qui leur sont réservés (les femmes dans la résistance, l'évolution des droits des femmes...). Dans ce domaine, certaines éditrices avouent se trouver parfois désarmées : « *parfois, on cherche des femmes, mais on n'en trouve pas (des cas de femmes célèbres en Histoire-Géographie)* ».

En anglais[12], tandis que 3 figures individuelles masculines de militantisme sont mentionnées (Gandhi, Martin Luther King et Nelson Mandela), on ne trouve qu'une seule figure (collective) féminine (les suffragettes). De la même manière, les professions ou activités valorisées représentées sont essentiellement exercées ou effectuées par des hommes (6 astronautes/ cosmonautes, premier touriste de l'espace, chanteur, acteur, écrivain, contre une seule femme écrivain (Agatha Christie).

Les manuels de Français n'apparaissent pas en reste, on peut citer l'exemple d'un ouvrage[13] qui présente 143 documents dont 13 seulement rédigés par des femmes, en dehors d'une partie du livre qui leur est exclusivement consacrée. Sur 87 notes bibliographiques, 12 femmes sont citées. D'autres manuels de français[14], offrent une part (quantitativement parlant) un peu plus étendue aux femmes (28% de l'ensemble des auteurs mentionnés) mais les disparités continuent de s'observer sur d'autres plans : aucun cliché n'est pris par une photographe, sur 53 oeuvres d'artistes, on ne trouve que 3 femmes, sur 12 photogrammes (cinéma, théâtre), 2 réalisatrices...

Des manuels d'éducation civique, bien que généralement cette discipline soit plus propice à dénoncer les injustices subies par différents groupes, continuent parfois à relayer des stéréotypes notamment liés aux professions, c'est le cas d'une double page intitulée « qui travaille au collège ?»[15] sur laquelle on peut observer un Conseiller Principal d'Education (CPE), un élève, le principal adjoint, le gestionnaire, le professeur principal, le médecin, le principal et la documentaliste, la Conseillère d'Orientation Psychologue (COP), l'infirmière, ou encore l'assistante sociale...

Cette ségrégation professionnelle se retrouve également en SVT dans un manuel[16] dont chaque chapitre se clôt par la présentation d'un métier ou d'une activité qui, par les images qui l'accompagnent ou parfois, les accords choisis suggèrent une masculinisation ou une féminisation de cette profession ou de ce loisir (un ingénieur géologue, un volcanologue, un chauffagiste, un soigneur animalier, un pisciculteur, un médecin, un neurochirurgien, un acousticien, un endocrinologue et une gynécologue, une sage-femme, une infirmière scolaire...).

Ces constats surprennent d'autant plus que les éditrices déclarent être vigilantes pour « *ne pas masculiniser ou féminiser des situations professionnelles* » ou encore « *les filles dans les manuels scolaires ne sont plus cantonnées aux rôles qui leur sont dévolus, les éditeurs ont été attentifs à ces questions ces dernières années suite aux critiques qui leur ont été faites* » et montrent à quel point les stéréotypes sont enracinés dans l'inconscient collectif.

Enfin, des exercices de mathématiques[17] tendent à associer *quasi* systématiquement certains sports à des prénoms féminins, d'autres à des prénoms masculins (« pour une randonnée à VTT Théo... », « le président d'un club de rugby », « Safi fait de la danse moderne »), on retrouve également des métiers masculinisés (un chocolatier, un agriculteur, un éleveur, un professeur d'EPS) tandis que les femmes « achètent » (un sweat-shirt, un forfait téléphonique)... quant aux loisirs, ils sont eux-aussi largement sexués (poupées, confection de bouquets de fleurs et gommettes pour les filles, voitures, timbres, livres et Internet pour les garçons). Le manuel ici pris en exemple comporte toutefois quatre énoncés incluant des contre-stéréotypes (sur l'ensemble du manuel...) : « Julie court les 100m (…) Jonathan a acheté 1,45m de tissu », « Pierrick veut acheter un vase », « Carine désire acheter un lecteur-enregistreur DVD à disque dur » et « en se rendant à son travail, Pauline fait une halte chez son cousin Romain ».

Bien que ces exemples puissent être considérés comme non représentatifs de l'image que l'ensemble des manuels proposent des femmes, ils existent néanmoins, sans être forcément compensés (ou à titre exceptionnel et

10 Histoire-Géographie collection Ivernel, 4e (p.137, 287)

11 Histoire-Géographie collection Ivernel, (p. 89, 140)

12 Step in, Hatier, 2002

13 Textes littéraires, livre unique, 2nde, 2006

14 Livre unique, 5e, Hachette éducation, 2006

15 Education civique, Grandir ensemble, 6e, Hatier, 2005

16 SVT, Nathan, 4e, 2007

17 Mathématiques, collection Phare, 5e, Hachette éducation, 2006

de manière sporadique) par la présence de contre-stéréotypes. De plus, il est indéniable que la sous-représentation quantitative des femmes (soit « la moitié de l'Humanité ») n'apparaît pas justifiée dans l'ensemble des matières. Aussi, en dépit de la bonne volonté exprimée par la plupart des éditrices interviewées de lutter contre les stéréotypes, par exemple par des recommandations lors « *de la prise de contact avec une équipe d'auteurs, il y a des consignes « pensez que toutes les secrétaires ne sont pas des femmes et que tous les patrons ne sont pas des hommes* » ou encore par la composition des équipes d'auteurs en privilégiant « *les équipes mixtes, mais ce n'est pas toujours possible, la mixité apporte beaucoup* », les efforts amorcés et non systématisés (dans la mesure où ils dépendent davantage d'un engagement personnel de la part du ou de la responsable que d'une procédure standardisée de contrôle se déroulant à l'échelle de la maison d'édition) s'avèrent insuffisants pour garantir l'éradication des stéréotypes, notamment de genre dans les manuels.

4.3 L'origine : De l'ailleurs-autrefois à l'ici-aujourd'hui

Les phénomènes de racisme, xénophobie et discriminations liées à l'origine sont, pour les enseignants et élèves interrogés durant les entretiens, des thèmes récurrents qui peuvent aussi bien être abordés dans le cadre d'un cours que lorsque des circonstances extérieures l'exigent comme une « *mise au point sur des remarques racistes (que les élèves ne considèrent pas comme telles) sur un personnage indien du manuel* » ou encore des « *insultes entre élèves* ». À ce titre, tous les enseignants, quelle que soit leur discipline, peuvent être concernés et être amenés à traiter ce sujet, parfois sans support, parfois en se référant au manuel, d'autres fois encore en faisant appel à des documentaires, illustrations, coupures de presse ou films, par exemple.

En éducation civique, les chapitres traitant de discrimination ou du principe d'égalité s'intéressent, selon les répondants « *assez souvent* » (M = 5,24) à la question des minorités visibles. Plus généralement, les enseignants sont « *moyennement d'accord* » (M = 4,5) avec le fait que les manuels « *rendent compte des efforts que la société doit réaliser pour lutter contre les inégalités ou d'autres préjudices que les minorités visibles subissent* ». De ce point de vue, les manuels de SES (M = 5,83) sont (évidemment) plus enclins à aborder ces questions ($F(8,102) = 2,548$; $p<.015$) que les manuels de sciences (M = 3,53). L'analyse des ouvrages étaye par ailleurs ces impressions dans la mesure où 69 illustrations sur 3097 dénoncent les inégalités et préjudices subis par les personnes appartenant à une minorité visible.

En termes de fréquence d'apparition, les enseignants évaluent la présence des personnes appartenant à des minorités visibles comme « rares » (M = 3,39), et souhaiteraient les voir apparaître davantage (M = 5,08). Cette « rareté » de la représentation de certains groupes, surtout dans certaines circonstances, ressort également dans le cadre des entretiens où une enseignantes de SVT fait part de la surprise de ses élèves alors qu'elle exposait des schémas de corps humains qui comportaient « *un humain Noir et un humain Blanc et c'est vrai que là, j'ai eu des élèves qui étaient (…) pas choqués mais frappés du fait que ha il est Noir, parce que dans tous les bouquins, c'est que Blanc* » ; ou encore une enseignante de mathématiques qui rapporte le cas d'un « *exercice de proportion où le couple s'appelait Anaïs et Brahim* » et où la réaction amusée des élèves a fait penser à cette enseignante que « *ça les a vraiment interpellés* ». L'analyse des illustrations nous conduit aux observations suivantes : 10,4% (N = 276 sur 3097) représentent au moins un personnage de couleur, 6,3% au moins un personnage pouvant être perçu comme étant originaire du Maghreb ou du Moyen-Orient. Parmi les illustrations représentant des groupes de personnes non dénombrables, 27,4% comportent des personnages appartenant à des minorités visibles. De plus, ces groupes ne figurent pas dans tous les manuels de la même manière : la majorité des personnages de couleur répertoriés est représentée dans des manuels d'Histoire-Géographie (31,1%), d'anglais (29,9%) et d'ECJS (20,5%) : ces trois disciplines concentrent donc à elles-seules 81,7% des observations. De la même manière, les illustrations représentant au moins un personnage principal pouvant être perçu comme originaire d'Afrique du Nord ou du Moyen-Orient se trouvent en proportion importante dans les manuels d'Histoire-Géographie (40,7%), anglais (25,9%) et éducation civique (17,5%).

En moyenne, les enseignants estiment que les rôles ou situations dans lesquels sont représentées les personnes appartenant à des minorités visibles ne tendent pas forcément à les dévaloriser (M = 2,48), avec certaines différences selon les disciplines ($F(7,101) = 2,359$; $p<.05$) : ce sont les enseignants en lettres et philosophie (M = 3,5), Histoire-Géographie (M = 3,1) et Economie-Gestion (M = 3) qui estiment le plus que les minorités visibles se trouvent dans des rôles ou des situations dévalorisantes dans leurs ouvrages. À l'inverse, les disciplines professionnelles techniques (M = 1), d'enseignements scientifiques (M = 1,643), ou encore SES (M = 2,3) et langues (M = 2,4) considèrent le moins que ces rôles et situations soient dévalorisants.

Les enseignants jugent les stéréotypes comme « *rares* » (M = 2,06) surtout en sciences où ils sont décrits comme presque absents (M = 1,32), tandis que la moyenne, bien que faible, est significativement supérieure ($F(2,88) = 5,519$; $p<.01$) pour les lettres, langues et philosophie (M = 2,3) et pour l'Histoire-Géographie (M = 2,43).

Malgré leur rareté, des stéréotypes peuvent être référencés. Ainsi, un ouvrage de mathématiques[18] pointé par des élèves de cinquième, fait apparaître au travers de ses exercices un seul personnage dont le prénom évoque des origines maghrébines (Samira) et à qui l'on prête la réalisation erronée d'une figure géométrique. On évoquera encore les propos d'une enseignante en anglais qui regrette que les textes portant sur la délinquance ou la violence aux États-Unis soient généralement symbolisés par des images de personnes de couleur, intensifiant les amalgames.

Les enseignants et élèves rencontrés dans le cadre des entretiens décrivent, en outre, en Histoire-Géographie, l'association systématique entre le continent africain et la pauvreté : « *dans les manuels de géographie, les chapitres sur l 'Afrique et le Maghreb montrent trop souvent la pauvreté avec des photos d'enfants de rue, ou de paysans traditionnels mais on ne parle pas assez du dynamisme de ces pays, de la modernité qu'on y trouve* ». Sont également rapportés les liens systématiques avec la question de l'esclavage en Histoire et avec celle de la ségrégation raciale aux États-Unis qui conduit, pour certains élèves à des amalgames « spatiaux temporels » qui ne leur semblent pas suffisamment (ou systématiquement) recadrés durant le cours : « *pour les Français, Noir égal esclave (…) dans les livres par exemple, il faut qu'on étudie Candide, les Noirs, c'est des esclaves* » (élève de première). Ces images de l'Afrique que l'on retrouve dans de nombreuses illustrations[19] ne sont pas toujours contrebalancées par des représentations plus avantageuses, quand bien même celles-ci existent : c'est le cas de la couverture d'un manuel d'Histoire-Géographie[20] montrant un berger Massaï au milieu de son troupeau, souriant et un téléphone portable à la main, ou encore de celle d'un manuel de SES[21] sur lequel on peut voir trois visions de la modernité : une personne asiatique marchant devant des *buildings*, un homme en costume se déplaçant à bicyclette et une femme Noire avec son téléphone portable.

Ces exemples opportuns sont vraisemblablement à rapprocher des propos des éditrices qui affirment être particulièrement scrupuleuses lors de la relecture de certains manuels ou chapitres dont le thème est complexe à gérer comme les SES ou encore les chapitres abordant la colonisation : « *il y a des manuels auxquels on prête plus d'attention, par exemple en Histoire-Géographie où nous sommes quatre à le relire mais ce ne sera pas le cas en mathématiques* ».

Les relations hiérarchiques entretenues par les personnages représentés se font, quant à elles, très largement en défaveur des minorités visibles avec 62 illustrations présentant ces personnes dans un statut « dominé » par rapport à un ou plusieurs personnages caucasiens contre 6 situations inverses (1 en éducation civique, 1 en anglais et 4 en Histoire).

Parmi les autres éléments liés au contexte, les personnes appartenant à des minorités visibles ne sont pas forcément, pour les répondants, dans des situations dans lesquelles elles sont en interaction avec des personnes de mêmes origines (M = 3,38). Les moyennes diffèrent selon les disciplines ($F(8,102) = 3,349$; $p<.001$) : les enseignants en sciences (M = 1,96) estiment ces situations encore plus rares que les enseignants en lettres et philosophie (M = 4,21) ou Histoire-Géographie (M = 4,13). En Histoire-Géographie (M = 2,67), les personnes appartenant à des minorités visibles sont, pour les enseignants, significativement ($F(2,77) = 16,832$; $p<.05$) moins représentées en tant qu'individus en mettant en avant leurs qualités et défauts plutôt que leur appartenance à un groupe qu'en Sciences (M = 4,29) et, bien que la différence ne soit pas significative en Lettres, langues ou Philosophie (M = 3,75). Ce constat rejoint l'observation des manuels qui met en évidence que si 8,6% (N = 83) des illustrations soulignent l'origine des minorités visibles représentées plutôt que leurs caractéristiques personnelles.

L'origine, fait partie, avec le genre, des critères auxquels les éditrices annoncent être les plus attentives : « *on fait surtout attention aux femmes et aux minorités visibles, et ça commence avec les séniors, qui commencent à être un sujet, comme les personnes handicapées* ». En dépit de ces efforts, les personnes appartenant à des minorités visibles restent globalement trop rares dans les manuels ou insuffisamment représentées en tant qu'individu et non en tant que membre d'un groupe. Par ailleurs, celles-ci se trouvent souvent dévalorisées ou distanciées d'un point de vue géographique, culturel ou temporel de la société d'accueil majoritaire (et caucasienne) française. Les stéréotypes rencontrés, bien que rares, tendent à établir des connexions systématiques entre l'Afrique, la pauvreté et la maladie ou encore à associer des représentations d'afro-américains à la violence aux États-Unis. S'agissant des personnes originaires d'Afrique du Nord ou du Moyen-Orient, nous avons mis en évidence un stéréotype d'élève en difficultés scolaires. Ce qui rend problématique ce type de représentation tient en l'absence de contre-exemple de réussite, ou, une fois de plus à la mise à distance (géographique) de tels exemples.

---

18 Hatier, 2006

19 Par exemple, ECJS terminale, Magnard, 2002, p.75 et SVT 3e, Bordas, p.163

20 Histoire Géographie terminale STG, Magnard, 2007

21 SES, Bordas, 2007

4.4 Le handicap : Une identité qui enferme

La présence de personnes en situation de handicap dans les manuels est rare : « *c'est rare (…) ça peut être amené dans le cadre de la solidarité… mais pas spécifiquement non (…) en ECJS au programme y a la santé des Français, donc on va l'aborder mais pas en tant que tel quoi* » (enseignante en Histoire Géographie). C'est pourquoi l'analyse que nous sommes sur le point de présenter, à défaut d'être quantitative, permettra de décrire de manière exhaustive les observations que nous avons réalisées. En effet, les propos recueillis au cours des entretiens sont à la fois confirmés par le questionnaire où la fréquence d'apparition des personnes en situation de handicap est estimée très rare (moyenne de 2,47 sur une échelle en 7 points allant de « jamais » à « très souvent »), et par l'analyse des 3097 illustrations contenues dans 29 manuels qui montre que 25 illustrations seulement mettent en scène des personnes en situation de handicap seules ou dans un groupe restreint (moins de 10 personnes), 2 illustrations présentant un groupe de personnes représentent au moins une personne en situation de handicap au milieu d'un groupe de plus de 10 personnes ou d'une foule. Enfin, sur 359 exercices de mathématiques analysés, aucun ne mentionnait une personne en situation de handicap. Rappelons que même si le handicap est parfois pris en compte, les éditrices avouent qu' « *il n'y a pas de consignes de données pour « saupoudrer » par rapport aux différents groupes* » ou encore « *on ne fait rien de précis par rapport au handicap (…) on fait attention aux clichés (…) mais on est à l'abri de rien* ».

Les personnes en situation de handicap ne sont, en effet, pas présentées au hasard et n'apparaissent quasiment que dans des contextes bien ciblés « *pour les associations ou dans son rôle d'handicapé* » (élève en terminale). Plus précisément, sur les illustrations relevées, la question du handicap émerge dans des manuels de SVT afin de traiter de l'étiologie ou des conséquences d'une pathologie ou d'un accident (12 illustrations), dans des manuels d'anglais dans le cadre de la présentation des jeux paralympiques (4 illustrations) et dans le cadre d'un exercice de grammaire / vocabulaire afin d'illustrer les mots « disabled » et « wheelchair » (1 illustration), en éducation civique dans les chapitres sur les discriminations ou la solidarité, ou encore afin de présenter une association (7 illustrations) et en SES (1 illustration représentant l'affiche du film « *Les aristos* » dans un chapitre traitant des inégalités sociales). Cette dernière apparition est la seule où la personne en situation de handicap n'est pas mise en scène en raison de ce handicap, dans un chapitre en lien avec celui-ci et/ou dans laquelle l'accent n'est pas mis sur sa situation. Les enseignants interrogés dans le cadre du questionnaire estiment que les manuels tiennent compte des efforts que doit réaliser la société pour s'adapter aux spécificités des personnes en situation de handicap (M = 4,7).

Concernant les types de handicap, les entretiens avaient mis en évidence que les formes les plus fréquemment évoquées sont le handicap moteur (le plus souvent nécessitant l'usage d'une chaise roulante) et la déficience intellectuelle (plus précisément, la trisomie 21). Les résultats du questionnaire confirment et complètent ces données : parmi les types de handicap dont les répondants ont déjà observé la présence dans les manuels qu'ils utilisent, le handicap moteur est sélectionné dans 38,4% des cas, le handicap visuel, 20%, la déficience intellectuelle dans 16,8% des cas, suivis des maladies invalidantes (15,3%), du handicap psychique (12,6%), du handicap auditif (12,1%) et enfin du polyhandicap (6,3%). L'analyse experte montre également que le handicap est surtout représenté sous la forme du handicap moteur (notamment nécessitant l'usage d'un fauteuil roulant), mental (trisomie 21...) ou encore des maladies génétiques.

L'ensemble des données récoltées nous permet de distinguer quatre grands types de représentations figurant dans les manuels. Tout d'abord, d'une manière générale, l'une des critiques que l'on peut adresser aux ouvrages scolaires vis-à-vis de ce critère est la ségrégation dont ils font preuve : les personnes en situation de handicap tendent à être massivement reléguées à des contextes qui leur sont propres, en lien avec leur handicap (associations spécialisées, jeux paralympiques, besoin d'assistance (chapitre d'éducation civique sur la solidarité, discriminations subies) ou explication de leur pathologie). Ce type de représentation coïncide parfois avec une seconde forme qui est celle de la fragilité et de la dépendance mettant l'accent sur les difficultés que peuvent rencontrer ces personnes (« *c'est plus centré sur ce qu'ils pouvaient pas faire* » (élève de troisième)) plutôt que sur leurs capacités et ressources personnelles, les enfermant ainsi, involontairement dans le stéréotype de la personne dépendante voire incompétente. On peut, à ce titre, rappeler l'exemple, tiré du manuel d'anglais[22] présentant un personnage en fauteuil roulant associé à la mention *« Ian is disabled. He can't walk. This is his wheelchair »*[23]. Parfois, cette représentation va plus loin : par exemple dans un manuel d'éducation civique de 5ème[24], dans une partie traitant de « l'évolution de la protection sociale en France », une illustration expliquant le principe de la sécurité sociale montre une entreprise qui contribue grâce à ses « charges sociales », de même que les ménages par le biais de leur « cotisations » à fournir des « prestations sociales » à d'autres personnages illustrés en dessous (une personne âgée avec une canne et un enfant en fauteuil roulant). Malgré le fait que la

22 New Spring 6e, Hachette éducation, 2007

23 Ian est handicapé. Il ne peut pas marcher. Ceci est un fauteuil roulant.

24 Le Cahier du Citoyen 5e, Hachette éducation, 2005, p.45

présence de cette illustration se justifie, dans la mesure où elle apparaît dans un chapitre traitant de la solidarité, on peut s'interroger sur les dérives stigmatisantes de ce type de schéma caricatural (il conviendrait, par exemple, de rappeler que ces personnes participent, participeront ou ont également participé à ces « cotisations » et « charges sociales » et n'en sont pas les seules bénéficiaires...). En effet, bien que l'intention première soit de sensibiliser le lecteur à la nécessaire solidarité devant être mise en oeuvre vis-à-vis des personnes qui rencontrent des difficultés, quelles qu'elles soient, et bien que ce type de représentation parvienne parfois à ses fins (« *c'est tout à fait normal de les intégrer maintenant* » (élève en terminale SMS)), le risque est également de les enfermer dans leur « rôle de personnes handicapées » évoqué plus haut.

Un troisième type de représentation, plus anecdotique mais néanmoins tendancieux puisque pouvant associer le handicap à un « châtiment divin » visant à punir la personne d'un méfait passé, nous a été rapporté par des élèves décrivant des textes étudiés en Français : « *c'est un homme, en fait (…) il était orphelin et un peu fort et y avait une personne qui (…) se moquait de lui tout le temps et en fait, il l'a revu des années plus tard et celui qui se moquait de lui tout le temps, il était handicapé (…) et la situation s'était un peu inversée quo*i ». Le second texte, est, dans cet ordre d'idée, tout aussi intéressant car le handicap a symboliquement un lien précis avec le « défaut » du personnage qui discrimine sur la base de critères physiques… tout en étant aveugle… et tout en possédant les caractéristiques pour lesquelles il discrimine autrui, sans le savoir : « *en fait, c'était un aveugle et raciste envers les Noirs et pour savoir (…) il touchait la personne et il faisait attention si les cheveux ils étaient pas frisés et s'ils avaient pas des grosses lèvres et un jour, il s'est fait opérer des yeux, pour retrouver la vue (…) et quand y avait le docteur (…) il a fait « ici, c'est votre reflet » et c'était un Noir* »[25]. La conclusion peut laisser supposer qu'en recouvrant la vue, le personnage finira également par se débarrasser de ses préjugés racistes : sa guérison coïncide avec sa rédemption.

Enfin, une dernière catégorie de représentation, plus positive et à encourager, met l'accent sur les compétences des personnes handicapées. On peut citer quelques exemples : Le premier est issu d'un manuel de SVT[26] dans lequel figure une photographie de Pascal Duquenne lors de la remise de la Palme d'or récompensant sa prestation dans le « *Huitième jour* »: « *Lui, il a la trisomie 21 (…) et il est bien représenté parce que ça montre que même si on a la trisomie 21, on peut devenir quelqu'un* » (élève de troisième). Les autres illustrations de nature à valoriser les personnes en situation de handicap par la mise en avant leurs capacités et/ou compétences concernent les jeux paralympiques (plusieurs illustrations montrent les prouesses sportives réalisées par des personnes paralysées ou mutilées), ou encore des élèves trisomiques « intégrés » à une classe ordinaire ainsi qu'une personne en fauteuil roulant sur son lieu de travail. Les enseignants, dans le cadre du questionnaire qui leur a été soumis, se déclarent « moyennement d'accord » (M = 4,15) avec l'item avançant que « *les manuels insistent sur les difficultés que peuvent rencontrer les personnes en situation de handicap dans leur vie quotidienne ou leur fragilité plutôt que sur les compétences spécifiques qu'elles développent* », mais sont plutôt en désaccord (M = 2,08) avec l'item qui propose que « *les manuels présentent les personnes en situation de handicap dans des situations ou des rôles qui tendent à les dévaloriser* ».

Globalement, on peut dire que ce critère n'apparaît que trop rarement dans les manuels et qu'il convient d'être vigilant, quand bien même les intentions sont louables, au type de représentation qui encourage à la compassion en risquant de centrer l'identité de la personne ou du personnage mis en scène sur son handicap : nous avons vu qu'à l'exception d'une seule, toutes les illustrations montrant des personnes en situation de handicap étaient orientées vers ce handicap au détriment de l'individualité de ces personnes.

4.5 L'homosexualité : Un stigmate vraiment invisible, entre évitement et déni

Comme le handicap, l'homosexualité souffre d'un manque de représentation évident : sur les 29 manuels et 3097 illustrations analysés, une seule image est consacrée explicitement à cette orientation sexuelle : il s'agit d'une photographie prise lors de la *Gay Pride* à Paris ouvrant un chapitre sur la diversification des objets et formes de l'action collective, dans un manuel de SES de Terminale[27]. L'image représente, en outre, comme le commente un militant d'association interrogé, un char commercial, pouvant faire passer sous silence l'aspect revendicatif, fondement même de cette manifestation. Une seconde illustration, plus difficile à interpréter, intégrée dans un manuel d'anglais[28] présente plusieurs ombres de personnages dont on discerne le genre à la tenue qu'ils portent (pantalon ou robe). Entre ces personnages, on distingue un petit coeur suggérant qu'il peut s'agir de personnes ayant des sentiments amoureux l'une pour l'autre, mais le texte qui accompagne ces illustrations est plus ambigu : sous les deux personnages de sexe masculin est inscrite la mention « he likes him », lorsqu'un personnage est de sexe masculin et l'autre de sexe féminin « he likes her ». Lorsque le

25 Extrait intitulé « le Reflet » d'un ouvrage de Didier Daeninckx « Main courante » aux éditions Verdier.

26 SVT 3e, Hatier, 2007

27 Terminale SES, Hatier, 2007, p.233

28 New Spring 6e, Hachette éducation, 2007, p.31

personnage de sexe masculin se trouve face à deux personnages, l'un de sexe féminin et l'autre de sexe masculin, le texte devient « he likes them » (malgré l'ambiguïté générée par la présence du coeur, le verbe utilisé est bien « like »). Un autre exemple de situation équivoque est pointé par une enseignante de mathématiques qui désigne l'énoncé d'un exercice[29] : « *Claude et Dominique vivent ensemble (…) donc je pense qu'ils se mouillent pas non plus (…) ils laissent la porte ouverte à… c'est vrai que ces livres là ils sont quand même assez, j'ai l'impression assez ouverts, ils laissent chacun penser ce qu'il veut quoi… ».*

Lors des entretiens, il est apparu que les utilisateurs, à l'instar de ce que nous avons pu observer, considèrent que « *les homosexuels, y a rien dessus (…) ou alors ils parlent deux minutes et après ils passent à autre chose (…) l'année dernière (…) pour dire que le mariage était interdit* » (élève de troisième). Les résultats du questionnaire destiné aux enseignants abondent dans le même sens, ces derniers perçoivent les personnes homosexuelles dans leurs manuels comme entre « *jamais* » et « *rarement* » présentes (M = 1,6). *A contrario*, les représentations de l'hétérosexualité ne manquent pas : ainsi on ne dénombre pas moins de 134 couples hétérosexuels dont 55 familles hétéroparentales lors de l'analyse experte. On peut citer le cas d'un manuel d'anglais de 2nde professionnelle et terminale BEP[30] sur lequel on peut voir le dessin d'un jeune homme couché en train de rêver à son avenir. Ce type de représentations est problématique en ce sens qu'il répond à la norme dominante sans se préoccuper de l'existence du groupe minoritaire considéré ici. En dépit de ces constats, certaines disciplines semblent, plus que d'autres, appropriées pour traiter de l'homosexualité. Nous avons notamment constaté, dans des manuels d'éducation civique de 5e, au sein du chapitre consacré au refus des discriminations, qu'il est parfois fait mention de l'orientation sexuelle, mais ce critère est rarement approfondi. De la même manière, un enseignant de SES considère sa discipline comme particulièrement riche pour aborder cette question, il cite d'ailleurs un certain nombre de documents consacrés à l'homosexualité contenus dans des manuels qu'il utilise ou a utilisé. À titre d'exemple, sur le thème de la famille, il se souvient d'un texte, qui tend à disparaître sur les mariages entre femmes au Soudan, expliquant que les femmes stériles étaient considérées comme des hommes, ces mariages étaient alors perçus comme des mariages hétérosexuels.

L'analyse experte des chapitres en lien avec un groupe discriminé met en relief la revendication de certains droits par les personnes homosexuelles (N = 1) et l'homophobie (N = 1). Toutefois, les résultats du questionnaire montrent que, même évoquée en dehors du manuel, l'homosexualité apparaît dans des contextes redondants que sont les aspects normatifs, l'évolution des attitudes (des persécutions à la lutte contre les discriminations), l'éducation à la sexualité, les revendications concernant l'égalité des droits ou encore les enseignants mentionnant des évocations plus contextuelles, faisant suite à des incidents (agressions verbales et physiques...).

Toutefois, on remarque, et ce particulièrement pour ce critère, certaines omissions ou choix de présentation qui interpellent : le PACS est cité dans un manuel d'Histoire de terminale générale comme « concurrent » du mariage sans faire mention de la possibilité qu'il offre aux couples homosexuels de sceller leur union par un contrat qui leur permet de bénéficier d'une reconnaissance relative au niveau de la société. L'homosexualité fait ici l'objet d'une exclusion, même dans un contexte où elle pourrait légitimement être évoquée.

Dans un manuel de SVT section Terminale S[31] un encadré explique les transformations physiques liées à l'étape de la puberté en les illustrant par la photographie d'un jeune couple hétérosexuel enlacé sur un banc. De cette manière, le manuel passe de faits objectifs, à savoir les changements physiologiques intervenant lors de l'adolescence, à des faits idéologiquement ancrés dans l'illustration attenante : les prémisses d'une vie amoureuse, nécessairement représentée entre deux personnes de sexe opposé. Le seul manuel de SVT analysé abordant le cas du sida est celui de Terminale S[32]. Après avoir précisé que les premiers cas de contamination ont été découverts chez des homosexuels new-yorkais, deux encadrés sont ajoutés plus loin, et précisent que 70% des cas de contamination correspondent à une transmission hétérosexuelle et que 29% des personnes atteintes du SIDA en France sont homosexuelles ou bisexuelles. Un exercice intitulé « vrai ou faux » à la fin du chapitre contient l'affirmation « *Le VIH se transmet essentiellement lors de rapports homosexuels* ». La réponse à la fin de l'ouvrage est que « *le VIH se transmet essentiellement lors de rapports hétérosexuels* ». Bien que ces chiffres et exercices ne portent pas directement atteinte à l'image des personnes homosexuelles, le SIDA est le seul thème où leur existence est mentionnée, c'est-à-dire dans un contexte négatif.

L'importance de l'exclusion dont sont victimes les personnes homosexuelles dans les manuels répond bien évidemment aux normes de la société et n'est pas nécessairement le fruit de mauvaise volonté de la part des éditeurs. Néanmoins, certaines interviewées manifestent expressément leurs réticences à aborder un thème qui leur apparaît sensible : « *concernant l'homosexualité, c'est encore plus compliqué, car c'est la façon dont les*

29 Mathématiques 1ère STG, Nathan

30 New goals plus BEP, Foucher

31 SVT terminale S, Bordas, 2000

32 SVT terminale S, Bordas, 2007

enseignants s'en emparent qui est problématique (…) il y a des enseignants qui ne nous prennent pas le manuel parce qu'il parle des familles homoparentales » et toujours avec cet argument économique : « *nous, en tant qu'éditeurs, on a deux impératifs : on va tout faire pour rester au plus près du programme et pour faciliter le travail de l'enseignement (…) un exercice où on va parler d'un couple, Bernard et Pierre qui vivent ensemble, ça risque de provoquer un problème en classe* ». D'autres encore, évoquent des motifs qui relèvent davantage de l'idéologie : « *l'homosexualité relève de la vie privée donc on ne l'aborde pas* » voire « *on ne souhaite pas mettre en avant les homosexuels, on ne va pas chercher à mettre ce problème sur le devant de la scène, je tiens à le dire* ». D'une manière générale, le discours hésitant de quelques enseignants, le rictus narquois de plusieurs élèves ou encore l'opposition patente de certaines éditrices dès lors que ce thème a été abordé durant les entretiens nous indiquent qu'il s'agit indubitablement du critère qui aura le plus de mal à trouver sa place dans les manuels.

4.6 Les séniors : Inactifs ou hors du temps

Les séniors constituent un autre groupe sous-représenté dans les manuels scolaires : 15,5% des illustrations analysées montrent un sénior, 2 images seulement sont liées aux inégalités qu'ils subissent et sur 14 chapitres traitant de problématiques liées à la discrimination, un seul évoque les séniors avec les thèmes de la retraite et de la santé. Quant aux exercices de mathématiques, 3% font mention d'un personnage pouvant être perçu comme appartenant à ce groupe d'âge.

Les enseignants confirment la rareté de la mise en exergue de ce critère dans les chapitres abordant les discriminations en éducation civique (M = 2,29), la dénonciation des inégalités qu'ils subissent dans l'ensemble des manuels (M = 3,46) et plus généralement leur présence dans les ouvrages (M = 2,95) tout en déplorant ces manques (M = 5,43). Par contre, les répondants n'estiment pas que ce groupe soit dévalorisé dans les manuels (M = 2,52), même si cette moyenne diffère d'une discipline à l'autre ($F(2,76) = 3,33$; $p<.05$) plaçant les séniors dans des situations plus valorisantes en sciences (M = 2,12) qu'en Histoire-Géographie (M = 3,43).

Pour ces participants, les séniors sont essentiellement cités en cours en abordant le thème du travail et dans des contextes plutôt négatifs voire stigmatisants (discrimination à l'embauche, adaptation des séniors au travail et du travail aux séniors, chômage, départ à la retraite) ou encore relativement à d'autres sujets qui participent à dépriser ce groupe (vieillissement, maladie, isolement, poids économique pour la société). Les thèmes plus valorisants sont moins abondants puisqu'on ne recense que la richesse apportée par les séniors.

Nonobstant ces considérations, les enseignants évaluent les stéréotypes comme « très rares » (M = 2,21), même si certains reconnaissent que les séniors peuvent être « *présentés comme impotents, systématiquement malades* », « *dans des clubs du troisième âge* » ou encore « *des séniors privilégiés passant leur retraite au soleil* ». Plus généralement « *il manque des informations positives et optimistes sur la situation des séniors* » (enseignante en secrétariat).

L'examen des manuels nous a conduit à distinguer plusieurs catégories de représentations qui relèvent pour certaines d'entre elles du stéréotype, notamment lorsque les personnages sont présentés comme inactifs et fragiles (par exemple, un enfant qui aide une personne âgée à marcher[33] dans un chapitre sur la solidarité) voire oisifs (comme c'est le cas d'un cliché titré « *des retraités à Nice* » montrant des personnes âgées sur un banc face à la mer[34]). Le problème réside surtout dans le fait que les contre-exemples de séniors actifs ne s'avèrent pas toujours être généralisables soit parce que ces activités se trouvent être ancestrales (vendeur sur un marché, chasseur de truffes) soit en raison d'une distance culturelle (séniors au travail au Japon[35]), soit parce qu'il s'agit de figures ayant marqué l'Histoire (des séniors « éternels ») tels que des hommes politiques (Jean Jaurès[36]), prix Nobel (Kofi Annan[37]), scientifiques, écrivains, artistes...

Il existe, bien que plus rares, d'autres représentations qui valorisent les séniors tout en rendant possible l'identification des élèves : c'est le cas de séniors présentés dans le cadre de leur activité professionnelle (comme un proviseur[38]). Nous pouvons alléguer d'une autre représentation pertinente qui est celle d'un ancien combattant situé à côté d'un super-héro et d'un sportif dans un manuel d'anglais[39]. Alors que la légende au-dessus des deux

33 Education civique, Grandir ensemble 5e, Hatier, 2006

34 Histoire-Géographie 4e, Hatier, 2006

35 SVT 4e, Nathan, 2007

36 Histoire-Géographie 4e, Hatier, 2006

37 Education civique, Grandir ensemble 5e, Hatier, 2006

38 Education civique, Grandir ensemble 6e, Hatier, 2005

39 Insight 2nde, Hatier, 2005

derniers personnages questionne le lecteur « héro ? », l'ancien combattant se trouve associé à l'appréciation « héro. ».

Il manque toutefois aux séniors la reconnaissance de leur singularité puisque les enseignants estiment que leurs caractéristiques personnelles ne sont pas vraiment mises en avant par rapport à leur appartenance à cette classe d'âge (M = 3,11).

Dans les discours des éditrices, ce critère est parfois sujet à caution « *on joue sur le critère homme / femme mais pas sur l'âge* » en invoquant le fait que *« on s'adresse aux jeunes donc on n'est pas concerné par la question des séniors »* et, par conséquent, la non-adéquation entre le produit et sa cible *« les élèves ont entre 10 et 18 ans et on a surtout tendance à illustrer les manuels avec des photos de jeunes »*. Ces arguments ne privent toutefois pas certaines autres de souscrire à la suggestion : « *on peut mettre en avant des exercices avec (...) des séniors, c'est une bonne idée mais il manque encore pour le moment de la volonté, je n'y avais pas pensé jusqu'ici »*. Il s'agirait, pour ce critère, de mettre en scène davantage de séniors dans des contextes professionnels, ou encore en interaction avec des nouvelles technologies car même lorsque les représentations ne portent pas atteinte à l'image de ces personnes, le fait d'insister sur la passivité ou le besoin d'assistance est de nature à renforcer une ségrégation de ce groupe en dehors de certaines sphères, notamment professionnelle.

5. Conclusion : Décatégoriser pour lutter contre les stéréotypes et discriminations

Parmi les cinq critères que nous avons étudiés, les inégalités que les manuels sont le plus enclins à dénoncer sont celles faites aux femmes et aux personnes appartenant à des minorités visibles. Ce constat n'est guère surprenant dans la mesure où la lutte contre le sexisme et le racisme (dans une moindre mesure, la discrimination à l'égard des personnes en situation de handicap) constitue le cheval de bataille des programmes scolaires vis-à-vis de ces questions, notamment en éducation civique ou dans le cadre de réflexions plus larges à propos de défis éducatifs à relever [GUIMOND 04].

D'une manière générale, les cinq groupes auxquels nous avons prêté une attention particulière se trouvent néanmoins sous-représentés dans les manuels scolaires. Le tableau ci-dessous recense les différents types de stéréotypes rencontrés.

	Fréquence d'apparition	Types de stéréotypes négatifs
Genre (femmes)	47 % des illustrations (contre 80,9% pour les hommes)	- Activités professionnelles ou loisirs traditionnellement associés aux femmes, ou dévalorisés.
Origine (minorités visibles)	16,7% des illustrations	- Pauvreté, maladie, mode de vie traditionnel ; - Domination / esclavage (amalgames) ; - Echec scolaire ; - Violence et délinquance.
Handicap	25 illustrations	- Apparitions liées à la présence du handicap ; - Fragilité / dépendance ; - Handicap lié à une caractéristique morale du personnage ; - Compétences ou statut hors norme.
Orientation sexuelle (homosexuels)	1 illustration	- Déni / évitement ou représentations ambigües ; - Thématiques limitées et/ ou négatives (PACS, discriminations, Sida...).
Âge (séniors)	15,5% des illustrations	- Passivité / inactivité ; - Fragilité.

Tableau 2. *Synthèse des stéréotypes négatifs rencontrés pour chaque critère*

L'analyse iconographique met en évidence que 80,9% des illustrations mettent en scène au moins un homme alors que 47,8% d'entre elles seulement représentent au moins une femme. Les enseignants mettent au jour des différences selon leur discipline, les décrivant comme « assez souvent » représentées en langue et significativement moins en Sciences, Histoire-Géographie, économie et gestion, technologie ainsi que d'autres disciplines professionnelles techniques. Ces considérations sont à rapprocher des observations de HERMANN (2006) à propos des filières « sexuées » (littéraires vs scientifiques et techniques). Bien que cette « ségrégation » décrive une réalité, on peut s'interroger sur le rôle de participation à la reproduction des inégalités que peuvent jouer des supports comme les manuels scolaires en légitimant implicitement ces représentations par l'absence de déconstruction de celles-ci. D'autant plus que les contextes dans lesquels apparaissent les femmes et les hommes ne concourent, en l'occurrence, manifestement pas à cette déconstruction puisque les premières sont, par exemple, trois fois moins nombreuses que les seconds à être illustrées dans le cadre de leur sphère professionnelle. Du reste, plus de 2,8% des illustrations mettent en scène des hommes dont le statut est asymétrique et supérieur à celui d'une femme également présente (un pilote d'avion et une hôtesse de l'air, un chirurgien et une infirmière) tandis qu'1,3% (soit moitié moins) des illustrations proposent des situations inverses (une enseignante et ses élèves, une ministre et des citoyens). Ce dernier exemple qui place une femme dans une position réellement plus valorisante peut, en outre, apparaître anecdotique et rendre la généralisation complexe au regard de la position occupée. Ainsi, d'un point de vue strictement quantitatif, il nous apparaît difficile de conclure à une évolution puisque nos constats tendent à rejoindre ceux de RIGNAULT et RICHERT (1997) mettant en évidence une sur-représentation des hommes par rapport aux femmes dans les manuels et une tendance à assigner ces dernières à des rôles subalternes. Si les stéréotypes outranciers sont très peu répandus, voire inexistants, notamment grâce à la surveillance accrue dont ce critère fait l'objet de la part des concepteurs, la domination masculine [BOURDIEU 88] n'en apparaît pas moins avoir de beaux jours devant elle à en juger par la persistance d'omissions dans l'Histoire ou la Littérature, le manque d'héroïnes et de sources d'identifications positives ou encore la manière, parfois insidieuse, dont certaines professions et activités valorisées continuent d'apparaître « naturellement » dévolues aux hommes.

Les enseignants perçoivent la présence des personnes appartenant à des minorités visibles comme « rare » dans les manuels et souhaiteraient les voir davantage représentées. Les comptages réalisés sur les illustrations, mettent en évidence que 16,7% d'entre elles affichent au moins une personne appartenant à une minorité visible, avec des proportions qui divergent selon la discipline, plus importantes en Histoire-Géographie, anglais et éducation civique. En revanche, dans d'autres contextes, la référence demeure les personnes de couleur blanche (comme le cas des schémas représentant des corps humains en SVT). À l'image des observations réalisées pour les femmes vis-à-vis des hommes, les relations « hiérarchiques » entretenues par les personnes pouvant être perçues comme appartenant à des minorités visibles et les personnages de type caucasien ne peuvent être qualifiées d'égalitaires puisque 62 illustrations mettent en scène les seconds dans une situation de dominants, contre 6 images pour lesquelles la situation est inversée. Notons toutefois que ces chiffres apparemment accablants sont à resituer au regard du contexte d'apparition : à savoir, pour une grande part dans les manuels d'Histoire-Géographie qui se doivent de dénoncer ces inégalités passées et présentes, et sans doute pour cette raison, les représenter. Les éditeurs rapportent, par ailleurs, être particulièrement vigilants à ce sujet et les résultats sont dans certains cas tout à fait satisfaisants. On soulignera néanmoins, comme PREVOST (2001) la résistance de certaines représentations quelque peu rudimentaires qui associent systématiquement l'Afrique à la pauvreté et à la maladie, conduisant les élèves à des représentations péjoratives et simplistes, que déplorent notamment les élèves nés sur ce continent, en quête de sources d'identifications positives, et éprouvant parfois des difficultés à faire la part des choses entre leur situation géographique immédiate et celle d'un autre espace géographique et/ou temporel. D'autre part, comme l'exprimait NARS (2001), les stéréotypes issus du colonialisme se sont certes dissipés mais se trouvent, bien que rarement, avoir été supplantés, par des représentations pernicieuses qui reflètent dans certains cas une forme de racisme moderne ou implicite [McCOHAHAY 86] (élève d'origine maghrébine en échec scolaire, violence et délinquance aux États-Unis illustrées par une personne de couleur dans les manuels d'anglais...).

Les personnes en situation de handicap sont avant tout insuffisamment représentées dans les manuels (25 images sur 3097 analysées) qui ne semblent faire appel à ces personnes ou personnages que pour traiter de ce qui tend à les distinguer, rendant par conséquent saillante, cette seule caractéristique. Certaines représentations sont néanmoins profitables aux personnes en situation de handicap car elles mettent en scène des exemples de réussite et de performance (acteur talentueux atteint de trisomie 21, jeux paralympiques ou plus communément travailleur en fauteuil dans le cadre d'une activité professionnelle qui ne se trouve pas être réservée à sa condition). Pourtant, des images pouvant être considérées comme péjoratives coexistent : ainsi, sans que cela ne relève d'une mauvaise intention, bien au contraire, certaines représentations, pour inciter à la solidarité et à la compassion, tendent à renvoyer les personnes en situation de handicap à leur déficience, renforçant le stéréotype de la dépendance et de la fragilité [VILLES 02]. Plus marginale, on trouve également une forme de représentation proche de ce que COMBROUZE (2005) observe concernant les images du handicap à la

télévision ou BONNEFON (2004) au cinéma, et qui répond à la théorie de psychologie sociale de la croyance en un monde juste [LERNER 80] qui se résume dans le postulat naïf suivant « *dans la vie, les gens méritent ce qu'ils ont et ont ce qu'ils méritent* », avec la mise en scène de personnages aux caractéristiques « morales » contestables et dont l'évolution passe par une forme de « punition divine » qui leur confère un handicap jouant le rôle de catharsis, ou, au contraire, dont la guérison du handicap correspond à une réhabilitation du personnage du point de vue de sa personnalité et de ses valeurs.

L'homosexualité est globalement exclue des manuels. Si cette orientation sexuelle est parfois mentionnée, c'est avant tout en tant qu'objet de débat (SES, éducation civique) ou dans un contexte négatif (VIH en biologie). Ainsi, l'observation des manuels nous conduit à conclure, à l'instar de TEMPLE (2005) ou encore SNYDER et BOADWAY (2004) à la présence d'une norme hétérosexiste ne reconnaissant les couples et les familles qu'au travers de l'orientation sexuelle dominante. Comme nous l'avons vu, même dans des contextes où elle pourrait apparaître, l'homosexualité est parfois évincée, ce qui relève dans certains cas d'omissions, dans d'autres d'un choix éditorial assumé, réfléchi et parfois revendiqué qui renvoie à des motivations d'ordre idéologique ou économique (crainte que les enseignants délaissent le manuel car il traite de ces questions). Plus que tous les autres, ce critère ne semble donc pouvoir émerger dans les manuels que sous l'impulsion des programmes scolaires.

S'agissant des séniors, on relève également quelques réticences essentiellement liées à l'identification plus aisée des élèves à des enfants, adolescents ou personnages de même âge qu'eux. La proportion de séniors sur les illustrations atteint 15,5% mais seules 2 images sur 3097 visent à dénoncer les inégalités qu'ils subissent. Or, à l'heure où l'âge est considéré comme le critère générant le plus de discriminations sur le marché de l'emploi [AMADIEU 04], il apparaît fondamental d'informer les élèves de cette réalité. Ceci est d'autant plus préjudiciable à cette classe d'âge que les manuels tendent à représenter des séniors inactifs de façon réitérée. De plus, des séniors actifs mis en scène peuvent faire figure d'exception (personnalités politiques, grands scientifiques, philosophes, écrivains) et rendre difficile la généralisation.

L'individualisation des membres de groupes discriminés constitue l'une des préconisations essentielles ressorties de notre étude et un thème évoqué de manière récurrente par les spécialistes de chaque domaine contactés. Les groupes minoritaires (au sens du prestige et du pouvoir) tendent, en effet, à être perçus (et même à se percevoir) comme un tout homogène et indissociable (un agrégat), tandis que les membres des groupes majoritaires ou dominants sont perçus et se perçoivent comme des collections d'individus distincts les uns des autres [LORENZI-CIOLDI 88, 02]. Cette représentation de chaque groupe qui s'impose à tout individu est de nature à exacerber la catégorisation et, par conséquent les stéréotypes, préjugés et discriminations. Depuis la fin de la seconde guerre mondiale, la psychologie sociale cherche à comprendre comment est produite la discrimination, mais aussi quels sont les moyens de l'enrayer. De nombreuses hypothèses et théories ont été développées parmi lesquelles la décatégorisation : le passage d'une identité collective à une identité personnelle est reconnu comme permettant d'atténuer les préjugés [BREWER et al. 84]. Concrètement, il s'agirait pour les manuels scolaires de banaliser davantage la présence des groupes discriminés en mettant en scène leurs membres dans différentes situations (notamment contre-stéréotypées) afin que chaque élève puisse s'y projeter. Plus largement, pour GUIMOND (2004) la décatégorisation mais aussi la différenciation ou encore la recatégorisation sont des outils permettant de lutter contre le racisme et le sexisme en milieu scolaire dont les bénéfices sont à envisager sur le long terme avec l'appui de politiques renforçant la prise en compte de ce phénomène.

Bien évidemment, ces présupposés théoriques n'ont pas été vérifiés sur ce type de support et à l'heure actuelle la question de l'impact des stéréotypes (ou à l'inverse, de représentations allant plutôt dans le sens d'une valorisation des membres de chaque groupe social), éventuellement contenus dans les manuels demeure entière et reste à explorer.

6. Remerciements

Nous tenons à remercier toute l'équipe impliquée dans la réalisation de cette étude : Nelly Ach, Javier Barcenilla, Mélanie Becker, Jane-Laure Bonnemaison, Jérôme Dinet, Gautier Drusch, Laurence Potvin-Solis, Sandrine Schoenenberger et Sabrina Sinigaglia-Amadio.

Nous remercions également la HALDE pour avoir initié et porté ce projet jusqu'à son terme, ainsi que les membres du comité de pilotage pour leurs conseils et leur appui.

Cette étude n'aurait pas non plus eu lieu sans la contribution de tous les enseignants et élèves qui ont bien voulu faire partager leurs constats et opinions, que ce soit par le biais des questionnaires ou des entretiens. Nous remercions à ce titre les établissements qui nous ont ouvert leurs portes (Collèges Philippe de Vigneulles et des Hauts de Blémont à Metz et François Truffaut à Hettange-Grande, Lycée de la communication à Metz et Lycée

JB Colbert à Thionville), ceux qui nous ont fait parvenir la liste des ouvrages qu'ils utilisent, ainsi que le Rectorat de l'académie de Nancy-Metz pour son soutien tout au long de ces enquêtes.

Nous tenons enfin à exprimer notre gratitude à l'égard des spécialistes qui ont participé à cette étude à titre individuel ou en tant que représentant d'un organisme ou d'une association (Délégation régionale aux droits des femmes de Lorraine, Association Femmes et Mathématiques, Association La Boucle, le groupe de travail sur les stéréotypes sexistes de Lorraine, le CIFF-CIDF de Moselle, l'ACSé, l'Association des Paralysés de France, l'AGEFIPH, Couleurs Gaies Metz, la Ligue des Droits de l'Homme, la Fédération Nationale des associations de Retraités et les associations Ensemble Demain et RESSAC volontariat).

7. Bibliographie

[AMADIEU 04] Amadieu, J.F., *Discriminations à l'embauche, de l'envoi du CV à l'entretien*, Observatoire des discriminations, Paris, 2004.

[BEBEAR 04] Bébéar, C., Des entreprises aux couleurs de la France – Minorités visible : relever le défi de l'accès à l'emploi et de l'intégration dans l'entreprise, Rapport au premier ministre, La documentation française, coll. « Les rapports officiels », 2004.

[BERTON-SCHMITT 05] Berton-Schmitt, A., *La place des femmes dans les manuels d'histoire du secondaire,* L'observatoire de la parité entre les hommes et les femmes, Grenoble, Université Pierre-Mendès-France, 2005.

[BONNEFON 04] Bonnefon, G., *Handicap et cinéma,* Lyon, Chronique sociale, 2004.

[BOURDIEU 88] Bourdieu, P., *La domination masculine,* Paris, Editions du Seuil, 1988.

[BREWER et al. 84] Brewer, M.B., Miller, N., « Beyond the contact hypothesis : Theorical perspectives on desegregation ». In N. Miller, M.B. Brewer, *Groups in contact ; The psychology of desegregation*, New York, Academic Press, 1984, p.281-302.

[CHOPPIN 92] Choppin, A, *Les Manuels scolaires : Histoire et actualité*, Paris, Hachette éducation, 1992.

[CINTRAT 83] Cintrat, I, *Le migrant. Sa représentation dans les manuels scolaires*, Ecole Normale Supérieure de Saint-Cloud, Paris, CREDIF, Didier, 1983.

[COMBROUZE 05] Combrouze, D., « Personnes handicapées et fictions. Deux exigences contradictoires », *Témoins* , n°4, 2005.

[CROMER et al. 05] Cromer, S., Brugeilles, C., *Analyser les représentations du masculin et du féminin dans les manuels scolaires*, Paris, Ceped Collection « Les clefs pour... », 2005.

[CROMER et al. 97] Cromer, S., Turin, A., *Quels modèles pour les filles ? Une recherche sur les albums illustrés*, Paris, Association Du Côté des Filles, 1997.

[CROMER et al. 98] Cromer, S., Turin, A., *Que voient les enfants dans les livres d'image ? Des réponses sur les stéréotypes*, Paris, Association Du Côté des Filles, 1998.

[ESTABLET 88] Establet, R., « Subversion dans la reproduction scolaire » *Revue économique*, n°1, 1988.

[ESTABLET 03] Establet, R., « Filles et garçons à l'école : un changement social à suivre ». In J. Laufer, C. Marry, Maruani, M., *Le travail du genre*, Paris, La Découverte / MAGE, 2003, p.181-189.

[FALAIZE 07] Falaize, B., *Enseigner l'histoire de l'immigration à l'école*, Rapport réalisé à l'INRP pour la cité nationale de l'histoire de l'immigration, 2007.

[FAURROUX 05] Faurroux, R., *La lutte contre les discriminations ethniques dans le domaine de l'emploi*, Rapport au premier ministre, La documentation française, 2005.

[FONTANINI 07] Fontanini, C., « Les manuels de lecture de CP sont-ils encore sexiste ? », *Actualité de la recherche en éducation et en formation*, Strasbourg, 2007, téléchargeable à l'adresse suivante : http://www.congresintaref.org/actes_pdf/AREF2007_Christine_FONTANINI_108.pdf

[FRABLE et al. 98] Frable, D., Platt, L., Hoey, S., « Concealable stimgas and positive self-perceptions : Feeling better around similar others», *Journal of Personality and Social Psychology*, n°74, 1998, p.909-922.

[GUIMOND 04] Guimond, S., « Lutter contre le racisme et le sexisme en milieu scolaire ». In M.C. Toczek, D. Martnot, *Le défi éducatif*, Paris, Armand-Colin, 2004, p.169-200.

[HALL 79] Hall, E.T., *Au-delà de la culture*, Paris, Seuil, 1979.

[HARDIN et al. 04] Hardin, M., Hardin, B., « Distorted pictures : images of disability in physical education textbooks», *Adapted physical activity quaterly*, n°21, 2004, p.399-413.

[HERMANN 06] Hermann, C., *Les femmes et les sciences... au-delà des idées reçues*, Association Femmes et Sciences, Femmes et mathématiques, Femmes ingénieurs, Paris, 2006.

[ISAAC et al. 86] Isaac, L.W., Bearison, D.J. « The development of children's prejudice against the aged », *International Journal of Agint and Human Development*, n°23, 1986, p.175-194.

[KEATER 95] Keater, M., « Age-old myths », *Training*, n°32, 1995, p.61-66.

[LAVIN 07] Lavin, M., « L'image des immigrés dans les manuels scolaires, *Diversité*, n°149, 2007, p.97-103.

[LEBRUN 06] Lebrun, M., La figure de l'étranger dans les manuels québécois de français langue maternelle. Acte du colloque « le manuel scolaire d'ici et d'ailleurs, d'hier à demain », Québec, Multimondes, 2006.

[LERNER 80] Lerner, M.J. The belief in a just world : A fundamental delusion, New York, Plenum Press, 1980.

[LEYENS et al. 94] Leyens, J.P., Yzerbyt, V. Schadron, G., *Stereotypes and social cognition,* Thousand Oaks, CA, Sage Publications, 1994.

[LORENZI-CIOLDI 88] Lorenzi-Cioldi, F., *Individus dominants et groupes dominés : images masculines et féminines,* Grenoble, PUG, 1988.

[LORENZI-CIOLDI 02] Lorenzi-Cioldi, F., *Les représentations des groupes dominants et dominés : collections et agrégats,* Grenoble, PUG, 2002.

[MEYER 03] Meyer, L., « Prejudice, Social Stress and Mental Health in Lesbian, Gay and Bisexual Populations : Conceptual Issues and Research Evidence », *Psychological Bulletin*, n°129, 2003, p.674-697.

[McCONAHAY 86] McConahay, J.B., « Modern racism, ambivalence, and the modern racism scale». In J.F. Dovidio, S.L. Gaertner, *Prejudice, discrimination and racism*, New York, Academic Press, 1986, p.91-125.

[NARS 01] Nars, M., *Les Arabes et l'Islam vus par les manuels scolaires français*, Paris, éditions Karthala, 2001.

[OUESLATI et al. 04] Oueslati, B., McAndrew, M., *Le traitement de l'Islam et des Musulmans dans les manuels scolaires de langue française du secondaire québecois*, Rapport de recherche, Montréal, CEETUM, 2004.

[PACHANKIS 07] Pachankis, J.E., « The psychological implications of concealing a stigma : a cognitive-affective behavioral model», *Psychological Bulletin*, n°133, 2007, p.328-345.

[PERRY et al. 99] Perry, E.L., Finkelstein, L.M., « Toward a broader view of age discrimination in employment-related decisions : a joint consideration of organizational factors and cognitive processes », *Human ressource Management Review*, n°9, 1999, p.21-49.

[PINGEL 99] Pingel, F., *Guide UNESCO pour l'analyse et la révision des manuels,* Paris, 1999.

[PREVOST 01] Prévost, N., « Image et enseignements de l'Afrique en classe de cinquième : entre réalité, imaginaire et représentations », *Trames*, n°9, 2001, p.113-122.

[RIGNAULT et al. 97] Rignault, S., Richert, T., *La représentation des hommes et des femmes dans les livres scolaires,* Paris, La Documentation française, 1997.

[ROBINSON et al. 07] Robinson, T., Callister, M., Magoffin, D., Moore, J., « The protrayal of older in Disney animated films », *Journal of aging studies*, n°21, 2007, p.203-213.

[SABEG et al. 04] Sabeg, Y., Méhaignerie, L., *Les oubliés de l'égalité des chances*, Paris, Institut Montaigne, 2004.

[SNYDER et al. 04] Snyder, V., Broadway, F., « Queering high school biology textbooks », *Journal of research in science teaching*, n°41, 2004, p.617-636.

[STEELER et al. 91] Steeler, C.E., Grant, C.A., « Race, Gender, Class abd dusability in current textbooks ». In M. Apple, C. Smith, The politics of the Textbook, New York, Routledge, 1991.

[STICKER 82] Sticker, H.J., *Corps infirmes et sociétés,* Paris, Aubier Montaigne, 1982.

[STROEBE et al. 89] Stroebe, W., Insko, C.A., « Stereotypes, prejudice, and discrimination ». In D. Bar-Tal, C.F. Grauman, A.W. Kruglanski, W. Stroebe (Eds.), *Changing conceptions in theory and research*, New York, Springer, p. 3-34.

[TAUB et al. 00] Taub, D.E., Fanflick, P.L., « The Inclusion of Disability in Introductory Sociology Textbooks», *Teaching Sociology*, n°28, 2000, p.12-23.

[TEMPLE 05] Temple, J., « People who are different from you : heterosexism in Quebec High School textbooks», *Canadian Journal of Education*, n°28, 2005, p.271-294.

[TISSERANT et al. à paraître] Tisserant, P., Wagner, AL., « Gestion de la diversité et conception de produits porteurs de diversité : le cas des manuels scolaires ». In I. Barth, C. Falcoz, *Le management de la diversité : nouvelles perspectives pour les organisations*, Paris, Pearson, à paraître,.

[VILLES 02] Villes, I., « Identité, représentations sociales et handicap ». *Déficiences motrices et situations de handicap*, ed. APF, 2002.

L'éducation à la santé : analyse comparative des manuels scolaires de biologie de 3 pays méditerranéens

Salah-eddine Khzami* ; Boujemaa Agorram ; Sabah Selmaoui**; Pierre Clément **** ; Fadi El Hage ***; Sandie Bernard**** ; Dominique Berger******

**EREA & LIRDEF*
Université Montpellier 2
Place Eugène Bataillon
34095 Montpellier
sekhzami@gmail.com
*** EREA*
Ecole Normale Supérieure
BP: 4500, Marrakech, Maroc
bagorram@gmail.com
sselmaoui@gmail.com
**** Université Saint-Joseph*
Faculté des Sciences de l'éducation
Rue de Damas BP 17-5208 Mar Mikhaël
Beyrouth 1104-2020, Liban
fadi.el-hage@usj.edu.lb
***** Université Claude Bernard, Lyon1*
43, boulevard du 11 novembre 1918
69622 Villeurbanne Cedex
sandie.bernard@univ-lyon1.fr
bergerdomi@wanadoo.fr
clement.grave@free.fr

RESUME : *Ce travail présente une analyse comparative de manuels scolaires de trois pays méditerranéens (France, Liban et Maroc) en utilisant la même grille spécifique d'analyse. Nous travaillons principalement dans le domaine de la biologie et de la santé. Notre point de vue est résolument didactique, c'est à dire que nos analyses (et donc nos instruments) sont centrés sur des contenus et objectifs relatifs à un enseignement disciplinaire et à un thème précis au sein de cette discipline, celui de l'éducation à la santé et de la prévention.*
Quelle est la nature des images pour l'éducation à la santé ? Quel modèle d'éducation à la santé et de prévention est privilégié dans ces manuels? Quels sont les styles pédagogiques utilisés ?
Telles sont les trois questions qui sont au centre des enjeux de la promotion et de l'éducation à la santé à l'école et auxquelles nos analyses essaient d'apporter une réponse.

MOTS CLES : *Education à la santé, styles pédagogiques, modèle biomédical, promotion de la santé, manuels scolaires, étude comparative.*

KEY WORDS: *Health education, educational styles, biomedical model, health promotion, textbooks, comparative study.*

Publié avec l'aide financière du Fonds de la Recherche Scientifique - FNRS
et avec l'appui de l'Administration générale de la Recherche scientifique. Service général du pilotage du système éducatif

1. Introduction

Le manuel est un outil didactique à travers lequel, la société garantit la scientificité didactique, scientifique, pédagogique et la compétence professionnelle des enseignants. Par ailleurs, l'influence des manuels apparaît encore plus prépondérante dans les pays en voie de développement où ils constituent le vecteur essentiel de l'actualisation des réformes et de la réussite éducative [UNESCO 02]. Le choix des contenus de savoir à enseigner se fait par rapport aux programmes scolaires et aux instructions officielles. Les manuels scolaires sont l'un des premiers lieux de la mise en texte du contenu de ces programmes. Ils présentent, développent et interprètent le programme à travers un contenu conçu dans et pour un cadre scolaire. Ils représentent ainsi un niveau spécifique dans le modèle de transposition didactique. C'est le résultat de plusieurs stratégies, comme : a) stratégies menant à l'élaboration de programmes officiels et programmes impliquant l'influence de parties prenantes différentes (ministère de l'éducation, la famille, les associations ...) b). Les stratégies des éditeurs des manuels (commercialisation). C). Les stratégies des auteurs des manuels (prendre en compte les besoins des enseignants et des élèves). Les stratégies des diffuseurs d'images (reflètent des bases de données), etc. [BRUILLARD 05] [BERNARD & al. 07]. Et malgré le fait que les sources d'accès à la connaissance se sont considérablement diversifiées de nos jours, le manuel scolaire joue encore un rôle important dans la formation des mentalités des jeunes écoliers [SEGUIN 89].

L'introduction de l'éducation à la santé (ES) dans les programmes et les manuels est récente dans l'enseignement de la biologie. En effet, L'ES est un champ éducatif émergeant où se croisent diverses approches tant de l'éducation que de la santé. C'est un ensemble d'interventions qui vise à informer, motiver et aider les élèves à adopter volontairement des comportements favorables à la santé, à se construire une opinion raisonnée sur des questions vives où l'intime et le social sont fortement liés [BERGER & JOURDAN 08]. L'éducation à la santé vise donc à placer, de façon intentionnelle, les élèves dans un processus de changement. En effet, la santé repose à la fois sur des savoirs, sur la transmission de connaissances, mais vise également à favoriser la constructions de compétences personnelles et psychosociales, la construction d'un ensemble de rapports à soi, aux autres, au milieu, au passé [BERGER, 09], mais aussi à l'avenir comme le propose l'organisation mondiale pour la santé [WHO, 97].

Mais, quelle conception de l'ES a été privilégiée dans les programmes et les manuels scolaires de biologie et quel modèle de santé a-t-on voulu promouvoir dans l'enseignement de cette discipline ? Nos questions de recherche ont été formulées comme suit : Quelle est la nature des images pour l'ES ? Quel modèle de santé est privilégié dans ces manuels? Quels sont les styles pédagogiques utilisés ?

L'objet du présent article est d'analyser les contenus de manuels scolaires de trois pays méditerranéens : France, Liban et Maroc. Ces trois pays appartiennent à l'aire culturelle méditerranéenne. L'analyse des conceptions d'enseignants et de futurs enseignants sur l'éducation à la santé effectuée dans le cadre du projet Biohead-Citizen [CARVALHO et al. 08] a montré des différences significatives. Partant de ce constat, nous avons cherché à mettre en évidence d'éventuelles différences concernant le thème de l'ES dans les manuels scolaires utilisés dans ces trois pays.

2. Contexte conceptuel

2.1 Le modèle de santé

La santé est un processus évolutif, étroitement dépendant d'un environnement culturel, social, économique et politique qui nécessite une approche pluridisciplinaire. Deux modèles principaux participent à définir le concept de santé : le modèle biomédical (MB) et le modèle de promotion de la santé (MPS).

Le modèle biomédical de la santé est focalisé sur les maladies et la prévention des conduites addictives, dans une perspective réductionniste de cause à effet. Dans ce modèle, la santé est appréhendée comme l'absence de maladie, elle-même définie comme un problème organique (biophysiologique), objectivable, déterminé par une ou plusieurs causes qui doivent être identifiées et traitées. La prévention est perçue comme le côté « santé », alors que son objet reste la maladie, contre laquelle elle est un moyen de lutte « anticipée » [BURY 88]. Les actions éducatives issues de l'application de ce modèle sont principalement dirigées vers l'information objective sur les risques et les comportements préventifs, mais parfois fondée sur une « pédagogie de la peur ».

La charte d'Ottawa définit la promotion de la santé comme « le processus qui confère aux populations les moyens d'assurer un plus grand contrôle sur leur propre santé et d'améliorer celle-ci [OMS 86]. L'approche "promotion de la santé" insiste ainsi sur l'aspect holistique de la santé individuelle et sociale ; elle prend en compte tous les aspects de la vie de l'individu en étant centrée sur son développement personnel et social, sur son empowerment. Elle a pour but d'augmenter la capacité des gens à régler ou à améliorer leurs propres

vies. L'éducation à la santé y est une des stratégies importantes et vise le renforcement des capacités individuelles à agir vis-à-vis de sa santé. Les autres stratégies sont : la réorientation des services d'action sanitaire et médicale (soins de santé primaires) vers la détection (examen de santé), le dépistage, la protection (vaccination) ; l'action environnementale (mesures de protection et de modification de l'environnement) ; l'apport communautaire (participation et ressources) ; les mesures légales (règlements et lois en faveur de la santé). La « promotion de la santé » vise aussi le maintien et l'amélioration de la « bonne santé » par une approche participative de l'éducation à la santé, où les jeunes sont placés en situation de décideurs ou de codécideurs avec les professionnels, tant pour la détermination des questions et sujets de santé à traiter que pour le choix des méthodes et des moyens.

2.2 L'éducation à la santé

La conception actuelle de l'éducation à la santé est au cœur de l'éducation de la personne et du citoyen [WHO 97, 99], dans une perspective d'apprentissage de la liberté et du « vivre ensemble », plutôt que d'intégration de préceptes normatifs. Cette conception intègre l'ensemble des dimensions de la santé [TONES & TILFORD 94] dans une perspective systémique. L'ES prend ainsi en compte à la fois la dimension négative de la santé (elle contribue donc à la prévention des maladies et des handicaps) et surtout, sa dimension positive (agir pour accéder au plus grand bien-être possible). Elle s'adresse à la personne dans sa globalité, mobilise savoirs, croyances, comportements, interactions avec l'environnement tant physique qu'humain non pour dire ce qu'il faut faire, mais pour que cette personne soit en capacité de choisir, autant que possible, ce qu'elle estime le plus favorable à sa santé et à celle des autres.

Dans un cadre scolaire, l'éducation à la santé est un processus pédagogique qui vise à développer chez les élèves un ensemble de connaissances, d'attitudes et de compétences dans le but de les aider à maintenir ou modifier des comportements liés à leur santé [COOPE & SCHOONBROODT 92].

Certains spécialistes de l'ES la définissent ainsi : elle « vise à aider les personnes à se construire une image positive d'elles-mêmes et de leur santé afin d'éviter les comportements présentant un risque. Elle repose sur des méthodes et techniques qui permettent d'apporter l'information à l'individu sous une forme qui soit appropriable, sans le stigmatiser ni le culpabiliser. L'éducation pour la santé est donc sous-tendue par une réflexion éthique. Elle est une composante des actions de promotion de la santé. Travaillant sur les questions de représentations, normes, croyances et valeurs, en amont des comportements, elle met à contribution des outils de l'anthropologie et de la sociologie » [TESSIER et al. 04 p. 98].

D'autres auteurs se réfèrent, pour en parler, soit aux méthodes, soit aux acteurs, soit aux concepts de santé, soit aux thèmes, aux populations ciblées ou encore à l'histoire de son développement [JOURDAN 04]. L'éducation à la sexualité s'intègre dans l'éducation à la santé [PELEGE & PICOD 06].

2.3 L'éducation à la santé par résolution de problèmes

Dans le cadre de cette étude notre approche méthodique est articulée à un cadre théorique d'apprentissage constructiviste permettant d'analyser les processus de mise en texte des savoirs et des apprentissages scientifiques dans les manuels scolaires. Nous nous intéressons surtout au courant pédagogique qui a vu le jour à la Faculté de médecine de McMaster University, à Hamilton, Ontario (Canada), lors de sa création en 1970 : le Problem based learning (PBL), expression traduite en français par [DES MARCHAIS et al 88] par « apprentissage par problèmes » et par [POCHET 95] par « apprentissage par résolution de problèmes ». Le PBL est « une approche d'apprentissage qui défie les élèves à « apprendre à apprendre » en travaillant en groupes pour résoudre de vrais problèmes du monde » [Watson 04]. L'idée principale est que « le point de départ de tout apprentissage doit être un problème, un questionnement, ou un puzzle que les élèves souhaiteraient résoudre » [BOUD 85]. Le PBL pourrait être défini comme étant « une approche globale de l'enseignement qui favorise l'autonomie de l'étudiant et abandonne la leçon magistrale. C'est la confrontation de l'étudiant avec un certain nombre de situations-problèmes » [POCHET 95, p. 96]. L'un des premiers traits de l'apprentissage par résolution de problèmes est le fait qu'il est centré sur l'élève. Les objectifs à atteindre sont, dans ce cas-là, au moins en partie, déterminés par les élèves eux-mêmes. Ceci ne veut point dire que l'enseignant doit abdiquer son rôle en tant que référence ou son autorité concernant ce que l'élève doit apprendre. De ce fait, l'éducation à la santé nous apparaît comme une réponse à un problème à résoudre. Elle doit révéler la complexité des problèmes sanitaires, dans l'objectif d'apprendre à l'élève à les identifier (ou même les anticiper), les affronter et y apporter des solutions. Pour atteindre ses finalités, l'éducation à la santé doit éviter de dissoudre la complexité des apparences, et de simplifier ou de réduire un problème multifactoriel à une seule cause puisque ceci ne résout pas un problème complexe de la vie courante, surtout que la connaissance progresse principalement, non pas par sophistication, formalisation et abstraction mais par capacité à contextualiser et à globaliser.

Signalons enfin que le choix a été fait sur l'approche par résolution de problèmes, mais d'autres approches peuvent être étudiées telle que l'approche par l'intégration des acquis en particulier une approche par les compétences. Celle-ci apporte une plus-value incontestable, tant en termes d'efficacité interne qu'en termes d'efficacité externe ou d'équité [ROEGIERS & DE KETELE 01].

2.4 Styles pédagogiques

L'axe d'analyse relatif aux styles pédagogiques est construit de façon à permettre de répertorier les types d'approches préconisés par les éditeurs des manuels. Cet axe d'analyse présente quatre styles pédagogiques visant à catégoriser les contenus textuels [ABROUGUI et al. 07]. Chaque phrase peut être référencée suivant l'un des styles en fonction du degré de la problématisation, de la participation et du développement de l'esprit critique de l'élève. Le tableau 1, présente les quatre styles pédagogiques et leurs indicateurs. Le paragraphe suivant clarifie brièvement cette catégorisation :

2.4.1 Le style informatif

Dans ce style, les phrases apportent uniquement des informations : ce sont des données, des faits. Il n'y a pas de problématisation, pas de demande de réflexion, pas de proposition d'action.

2.4.2 Le style injonctif

Dans ce style, les phrases ont un style impératif ou injonctif : " vous devez faire ceci…, Faites comme ça, parce que la science le montre, …" Le message ou le style utilisé est de type informatif, avec des consignes ou des directives à appliquer; l'information est transmise de manière dogmatique, il ne s'agit en général pas d'une éducation. L'essentiel dans cette approche est de faire transmettre le maximum de connaissances et de consignes.

La problématisation peut être présente mais donnée dans le manuel, les solutions sont imposées sans argumentation et l'action, si elle est proposée, est imposée.

2.4.3 Le style persuasif

Les phrases donnent des solutions en nuançant (emploi du conditionnel, présentation de différents arguments): " vous pouvez conclure,…vous devrez faire ceci,…voyez les avantages de prendre cette solution ou le dérangement si vous ne suivez cette solution,... ".

Dans ce cas, la problématisation est très généralement présente, avec une argumentation ne s'intéressant qu'à une seule solution spécifique et une forte suggestion pour les actions proposées qui sont aussi les seules à justifier.

2.4.4 Le style participatif

Les phrases présentent plusieurs points de vue ou plusieurs solutions. Elles amènent les élèves lecteurs à se questionner, elles sollicitent leur réflexion, l'expression de leurs propres idées.

Dans ce style, la problématisation est quasiment systématiquement présente et c'est parfois aux élèves à la découvrir eux-mêmes. Elle peut mener à une discussion ou à un débat en classe dont l'issue la plus positive serait une action choisie et élaborée par les élèves.

Cette catégorisation permet de repérer dans chaque manuel - à travers l'analyse des phrases- l'importance accordée à la participation des élèves et ce, pour un thème concerné à la fois par un apport de connaissances et par un important volet éducatif.

3. Contexte de la recherche et présentation de la méthodologie d'analyse de contenus

Cette recherche s'intègre dans le projet de coopération scientifique (« Biohead-Citizen »), visant à déterminer la part que peuvent avoir les manuels scolaires dans le développement de la citoyenneté; et ce, à travers l'analyse critique des parties concernant l'enseignement actuel de la Biologie, de l'éducation à la Santé et à l'Environnement. Dans cet article nous présenterons les résultats d'analyse de contenus de manuels scolaires articulée autour d'une problématique relative à l'éducation à la santé.

3.1 Instrument d'analyse

Nous avons utilisé partiellement la grille construite et validée dans le cadre du projet Biohead-Citizen. Cette grille a été construite pendant l'année 2005-2006 et évaluée préalablement avec quelques manuels dans la plupart des pays. La grille originale a été alors améliorée et la grille modifiée a été appliquée dans tous les pays participant dans le projet. (CARVALHO 2008)

La grille permet une évaluation du concept de la santé entre le pôle biomédical et le pôle de la promotion de la santé mais aussi une analyse de plusieurs thèmes (la nutrition et l'usage de certaines substances (tabac, alcool et d'autres drogues). Elle permet aussi d'identifier le type de style pédagogique (informatif, injonctif, persuasif et participatif) utilisé.

3.2 Corpus analysés

Dans le cadre général du projet dans lequel s'intègre cette recherche, les contenus des manuels scolaires de 18 pays différents ont été appréhendés avec la grille d'analyse élaborée dans le cadre du projet (CARVALHO 2008). Nous présenterons dans cet article les résultats de l'analyse des manuels de trois pays méditerranéens : Maroc, Liban et France. Cette analyse a porté sur le thème de l'éducation à la santé dans les manuels de biologie. Le corpus de cette étude a été composé d'un total de 27 manuels du primaire et du secondaire dans les 3 pays : Liban (14 manuels scolaires), Maroc (7 manuels scolaires) et France (6 manuels scolaires). Chaque équipe a analysé le manuel (ou les manuels) le (s) plus utilisé (s) pour chaque niveau scolaire.

4. Résultats

4.1 La nature des images pour l'éducation à la santé

L'analyse des images est plus complexe dans la mesure où elles présentent un aspect polysémique rendant parfois leur interprétation subjective [SEMPRINI 96]. Leur contenu n'est jamais choisi au hasard mais reflète une conception sous-jacente.

Les résultats d'analyse des différents manuels scolaires ont montré que la majorité des images utilisées pour l'éducation à la santé sont illustratives. Ces images expriment un message scientifique, présentent des informations empiriques, elles peuvent être non figuratives pour les conceptualisations scientifiques, ou figuratives résultant d'une observation macroscopique ou microscopique.

L'analyse de ces images a montré aussi qu'elles présentent un déterminisme linéaire ou une causalité linéaire (Cause/effet). Il s'agit d'images esthétiques, images présentant une séparation, isolation, différenciation, comparaison, sélection, opposition entre les éléments d'un système, images qui s'appuient sur les précisions des détails au dépend des liens entre les éléments, images empiriques qui tendent à limiter les connaissances à ce qui est mesurable quantifiable, images montrant que la connaissance du tout est réduite à la connaissance additive de ses éléments.

Très rares sont les images heuristiques qui expriment une situation- problème contenant des questions qui incitent à la participation active des élèves à l'exception de deux manuels, l'un libanais et l'autre français, riches en images heuristiques. Ces images évoquent un problème de la vie courante, présentent une situation problème et demandent l'avis des élèves ou leur participation à résoudre le problème.

4.2 Le modèle de santé dans les manuels

L'éducation à la santé (ES) est souvent basée sur le modèle biomédical de la santé [BERGER 09], qui définit la santé par l'absence de maladies ou de désordres physiques. L'approche "promotion de la santé" insiste sur l'aspect holistique de la santé individuelle et sociale ; elle prend en compte tous les aspects de la vie de l'élève en étant centrée sur leur développement personnel et social, sur leur « *empowerment* ». Nous avons cherché à savoir quelle est la conception dominante dans les manuels scolaires des trois pays (conception biomédicale ou promotion de la santé) ?

4.2.1 Analyse de texte

Le texte lié à la biologie et à l'ES est la plupart du temps neutre c'est-à-dire qu'il donne des informations scientifiques qui n'ont aucune connotation avec le modèle biomédical ou avec celui de la promotion de la santé. Cependant, dans chacun des manuels étudiés, il est possible de trouver des expressions plus associées au MB et d'autres expressions plus associées au MPS. La proportion entre MB et MPS donne la perspective d'ES du manuel.

Pour le calcul de la proportion du modèle biomédical versus le modèle promotion de la santé par pays, deux étapes ont été effectuées. D'abord, chaque manuel a été analysé pour la proportion MB versus MPS; par la suite la moyenne de la proportion MB versus MPS de tous les manuels de chaque pays a été calculée.

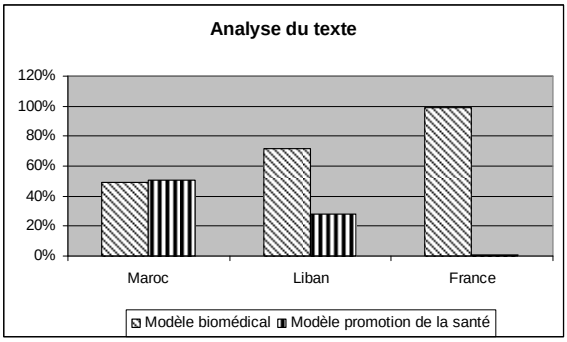


Figure 1 : *Pourcentages du MB et du MPS dans le texte des manuels scolaires des 3 pays*

Les résultats de la figure 1 montrent que la France a le plus grand pourcentage concernant le modèle biomédical (99%), suivie par le Liban (72%) et enfin le Maroc (49%).

L'attention est ainsi centrée sur les maladies. Les manuels donnent les noms des maladies, les agents pathogènes, les symptômes, traitements, pronostic, prévention.

Les données ont été organisées en quatre tranches d'âge d'élèves : 6-9 ; 10-12 ; 13-15 et 16-18. Seuls les manuels scolaires du Maroc et du Liban ont été analysés en tenant compte des 4 groupes d'âge. En France, les analyses n'ont concerné que 2 groupes, 6-9 et 10-12.

Les résultats sont présentés dans les figures ci-dessous :

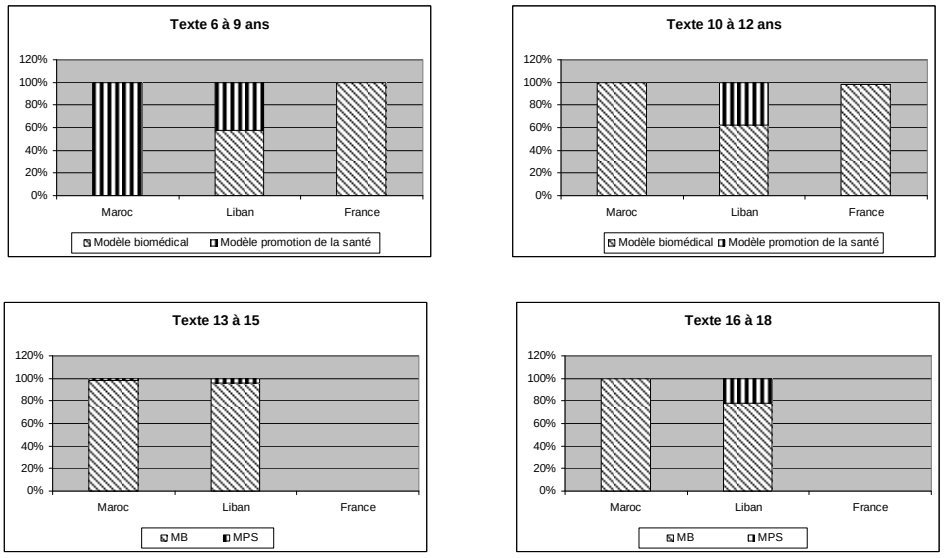


Figure 2 : *Pourcentages du MB et du MPS dans le texte des manuels des 3 pays selon les groupes d'âge*

L'analyse du texte des manuels scolaires des trois pays a montré que pour la tranche 6-9 ans, les manuels scolaires marocains adoptent à 100% le MPS et, pour les autres tranches, ils adoptent à 100% le MB. Pour le Liban, le pourcentage du MB croit de 58% à 62% puis à 98% pour la tranche 13-15. Les manuels scolaires du lycée au Liban, adoptent le MPS à 22%. Les manuels scolaires français adoptent à 100% le MB pour les deux tranches concernées par l'analyse.

4.2.2 Analyse des images

Comme pour le texte, il y a plusieurs images qui donnent seulement des informations scientifiques. On ne peut les associer ni au MB ni au MPS. Cependant, d'autres images peuvent être plus associées aux deux approches, biomédicale et promotion de la santé. La proportion entre MB et MPS contribue donc à donner la perspective de l'ES du manuel.

L'analyse globale des manuels scolaires des 3 pays a montré que des images peuvent être associées au modèle biomédical, avec des pourcentages de 99% pour la France, 72% pour le Maroc et 48% pour le Liban (figure3).

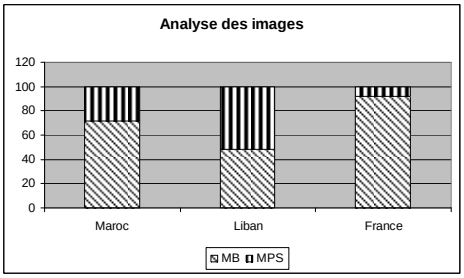
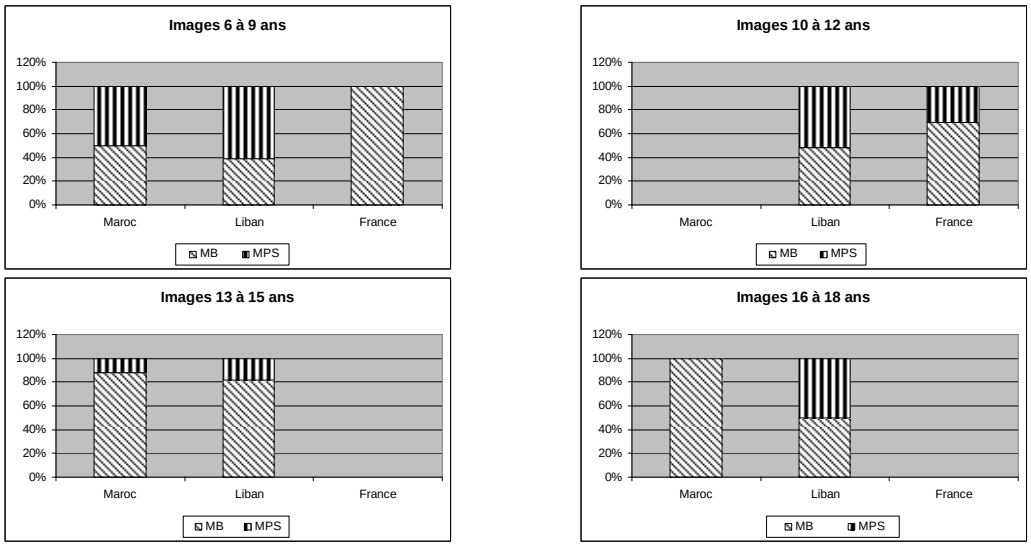


Figure 3 *: Pourcentages du MB et du MPS dans les images des manuels scolaires des 3 pays*

En examinant l'évolution du modèle biomédical versus modèle promotion de la santé en tenant compte des différents groupes d'âge, il est possible de voir qu'il y a une tendance générale pour l'augmentation de l'approche biomédicale avec l'âge (figure 4).

L'analyse des images a montré que pour la tranche 6-9 ans, les manuels scolaires français adoptent à 100% le MB et ce pourcentage se réduit à 69% pour la tranche d'âge 10-12 ans. Par contre, pour le cas du Maroc, le pourcentage du MB croit de 48% à 88% puis à 100% pour les manuels scolaires du lycée.



Figue 4 *: Pourcentages du MB et du MPS dans les images des manuels des 3 pays selon les groupes d'âge*

4.3 Les styles pédagogiques dans les manuels

Nous avons étudié le style pédagogique (instructif, injonctif, persuasif, participatif) ou la nature du message utilisé par les concepteurs des programmes et des manuels pour convaincre leur public cible.

Les résultats ont montré que, le style informatif a été utilisé dans le contenu des manuels de tous les pays. Néanmoins, pour le Maroc et le Liban, il a été identifié l'utilisation d'un style injonctif ou persuasif spécifiquement pour la prévention des IST. Au contraire, le style éducatif participatif est quasiment absent de tous les manuels analysés, alors que cela pourrait être efficace pour développer des comportements des élèves qui leur permettent d'éviter tout risque pour leur santé.

Par ailleurs, la problématisation peut être présente dans certains manuels mais donnée, les solutions sont imposées sans argumentation ni action. L'information est ainsi transmise de manière dogmatique avec des consignes ou des directives à appliquer. La prédominance du style informatif, sur les autres styles, dans les manuels analysés des trois pays, traduit une faible problématisation et une très faible incitation à l'autonomie et à la réflexion. Dans ce type de discours la problématisation peut parfois être présente mais donnée dans le manuel,

les solutions sont imposées sans argumentation ni action. Dans ce type de message où le style utilisé est de type informatif injonctif, avec des consignes ou des directives à appliquer; l'information est transmise de manière dogmatique.

Dans ce style, les phrases ont un style impératif ou injonctif :

"Eviter absolument : la prostitution, la multiplication des partenaires sexuels, l'injection intraveineuse de drogues".

"Adopter : la fidélité à vos conjoints, l'utilisation du préservatif, l'utilisation des instruments perçant la peau bien stérilisés ou à usage unique".

"Ne pas utiliser des seringues non stérilisées".

"Eviter les relations illégitimes et les relations sexuelles anormales, éviter la drogue et surtout celle qui utilise des seringues".

Notons cependant que l'utilisation d'un style éducatif injonctif associé aux valeurs morales n'est pas trouvée dans les manuels français alors qu'elle peut être très présente dans les autres pays.

5. Discussion

L'analyse des images et des textes dans le domaine de l'éducation à la santé révèle la dominance des images illustratives empiriques, figuratives ou non figuratives au dépend des images heuristiques. L'apprentissage par résolution de problèmes est un outil pédagogique fondamental pour la construction d'un savoir ayant du sens et nécessitant la mobilisation de liens construits entre les connaissances scientifiques [El HAGE 2005]. Cet apprentissage par résolution de problèmes pourrait être fait à travers l'exploitation d'images heuristiques. Ces images expriment des situations-problèmes et entraînent une implication des élèves dans une démarche de résolution de problèmes. Or, les images heuristiques sont absentes dans tous les manuels scolaires des sciences de la vie, à l'exception de quelques rares manuels. Ce nombre réduit d'images heuristiques ne facilite pas la participation active des élèves pendant les séquences de cours. .

L'utilisation de grilles de catégorisation des styles pédagogiques permet de prendre conscience de l'écart entre les textes officiels et leur transposition dans les manuels scolaires. Un rejet des messages injonctifs de la part des élèves est possible [PICOD et GUIGNE 05]. Pour promouvoir la responsabilité des élèves, il ne suffit pas de transmettre des messages hygiénistes injonctifs [MARZIN 96]. Il est ainsi regrettable de constater que dans les manuels, traitant de thématiques liées à l'éducation à la santé où la participation de l'élève, la prise de conscience, et l'autonomie sont primordiales, que les concepteurs de certains manuels utilisent très peu le style participatif. Le style éducatif utilisé est surtout le style informatif au dépend des styles éducatifs persuasif et participatif. La transposition des prescriptions officielles dans les manuels scolaires semble être problématique

Il convient donc de retenir que :

1. La présence très dominante du style informatif dans une partie où il devrait y avoir de l'éducatif doit mener les concepteurs des manuels à se questionner sur les objectifs réels de la mise en texte des contenus d'enseignement.

2. Quant il s'agit d'éducation, les formulations articulées sur des styles injonctifs traduisent une conception d'une éducation dirigiste et normative.

3. Les phrases de type persuasifs, liées uniquement aux dimensions scientifiques et traduisant néanmoins une conception d'une éducation par explication, par recherche d'arguments, ne présentent souvent qu'un aspect de la question et incitent implicitement au dogmatisme [ABROUGUI et al. 07].

En France, plus qu'au Maroc et au Liban, la santé est présentée avec une vision exclusivement biomédicale, très curative, où le médicament est la solution à tous les maux, le microbe le seul agent infectieux. Dans les manuels scolaires français, plus de 95 % des évocations en matière de santé concernent cette facette biomédicale, les 5 % restants abordent un registre préventif. Or actuellement, toutes les actions en éducation à la santé sont basées sur une conception globale de la santé qui cherche à développer des citoyens autonomes et responsables en matière de santé au dépend de la conception biomédicale qui considère que la santé est limitée aux maladies, ce qui correspond à une vision mécaniste et réductionniste de l'homme.

L'étude détaillée de la conception biomédicale concernant l'insistance sur le pathologique, le curatif et le préventif a montré qu'une importance disproportionnée a été accordée à ces différents concepts dans les niveaux scolaires. Le pourcentage des images et des phrases évoquant le « pathologique » est faible pour le primaire marocain mais très élevé dans le cycle secondaire. Par contre, pour le Liban, le pourcentage des images

préventives est élevé dans le primaire et faible dans le secondaire. Quant au Maroc, on peut se demander comment la simplification injonctive de l'éducation à la santé en termes d'images et de phrases dans le cycle secondaire marocain peut favoriser l'éducation à la santé chez l'élève marocain. La disproportion injonctive induisant une simplification de l'éducation à la santé risque d'obérer le transfert des connaissances et la construction de compétences par rapport aux situations de références ou risques rencontrées dans la vie quotidienne.

6. Conclusion

Les manuels de la France, plus que ceux du Liban et du Maroc, sont toujours ancrés dans un modèle biomédical, fournissant beaucoup de connaissances scientifiques, mais méconnaissant la promotion de compétences. Par ailleurs, dans les manuels marocains, des exemples de valeurs traditionnelles sont avancés avec des contenus de prévention en transmettant un contenu moral injonctif et des messages hygiénistes. Des interactions significatives entre la connaissance scientifique et des représentations sociales ont été mises en évidence. Les représentations sociales et les pratiques sociales déterminent ce qui est présent dans des manuels scolaires. Elles influencent clairement les approches, puisqu'elles déterminent explicitement le contenu des programmes et semblent aussi influencer les stratégies adoptées par les auteurs de manuel.

La transposition didactique de l'Education à la Santé semble être conçue selon une approche thématique, dans la plupart des manuels scolaires marocains et libanais analysés. L'ES ne peut pas se résumer en une énumération des prescriptions et interdits. L'ES à l'école devrait être conçue selon une logique interdisciplinaire développant des compétences de résolution de problèmes répondant ainsi aux problèmes de santé du réel vécu. En effet, si l'objectif de l'enseignement des sciences de la vie est de développer l'autonomie chez l'apprenant, il serait profitable de penser à une transposition didactique qui permettra de créer des situations pédagogiques où l'apprenant est actif [El HAGE 07].

Les manuels analysés ne permettent pas de former les élèves à la recherche autonome de l'information. Ainsi se trouve délaissée la construction d'une compétence dont chacun sait bien qu'elle sera une des compétences majeures du citoyen de demain.

7. Remerciements

Ce travail a bénéficié du soutien du projet de recherche européen Biohead-Citizen ("Biology, Health and Environmental Education for better Citizenship", STREP CITZ-CT62004- 506015, E. C., Brussels FP6, Priority 7), coordonné par Graça Carvalho (Université de Minho, Portugal) assistée de Pierre Clément (Université Claude Bernard, Lyon France) et Franz Bogner (Université de Bayreuth, Allemagne). Nous sommes particulièrement redevables aux 3 équipes qui, chacune dans son pays, ont analysé les différents manuels utilisés dans ce travail.

8. Bibliographie

[ABROUGUI et al. 06] Abrougui, M ., Lassaad, M ., Hadj Ameur, M., Aloui, M., Abdelli, S., « Présentation et exploitation de grille d'analyse des styles pédagogiques dans des manuels scolaires tunisiens, relativement à des contenus de Sciences de la Vie et de la Terre ». Actes de l'AIPU, Tunisie (Mounastir), 15-18 mai, 2006.

[ABROUGUI et al. 07] Abrougui, M., Abdelli, S., Berthou, G., Khalil, I., Youssef, R., Alaya, A., Hadj Ameur, M., Mouelhi, L., Agorram, B., Selmauoi, S., El Abboudi, T., Khzami, S., «Ecologie et éducation à l'environnement : les styles pédagogiques dans les manuels scolaires de 4 pays francophones», *Actes de l'IOST, Analyse critique des manuels de sciences*, Tunisie, 7-10 Février, 2007.

[BERGER & JOURDAN 08] Berger, D., Jourdan, D., «Éducation à la santé et prévention des conduites addictives, quelles formations en IUFM, État des lieux des pratiques et recherches», Presses universitaires du Sud, collection École et Santé Toulouse, 2008.

[BERGER et al. 09] Berger, D., Pizon, F., Bencherif, L., Jourdan, D., «Éducation à la santé dans les écoles élémentaires… représentations et pratiques enseignantes], *Didaskalia,* n° 34, accepté 2009, France.

[BERNRD et al. 07] Bernard, S., Clément, P., Carvalho, G.S., « *Méthodologie pour une analyse didactique des manuels* scolaires*, et sa* mise *en œuvre sur un exemple». In*: Le Manuel scolaire d'ici et d'ailleurs, d'hier à demain (Coord : M. Lebrun), Presses de l'Université du Québec (CD).

[BERNARD et al. 08] Bernard, S., Clément, P., Carvalho, G., Alves, G., Berger, D., Thiaw, M., Selmaoui, S., Khzami, S**.,** Skujiene, G., Sami, A., Florbela, G., Yammine, A., « Sexual transmitted infections and the use of comdoms in biology textbooks. A comparative analysis across sixteen countries», *Review Science Education International (SEI),* vol. 19, n° 2, 2008, pp. 185-208.

[BRUILLARD 05] Bruillard, E., « *Les manuels scolaires questionnés par la recherche. Manuels scolaires, regards croisés »,* E. Bruillard (Ed), Caen : CRDP Basse Normandie, 2005, pp.13-36.

[BURY 88] Bury, J., « *Éducation pour la santé : concepts, enjeux, planifications* », Bruxelles : De Boeck, 1988.

[CARVALHO et al. 07] Carvalho, G., dantas, C., Ranna, A-L., Luzi, D., Ruggier, R., Geier, C., Caussidier, C., Berger, D., Clément, P., « Health education approaches in school textbooks of 16 countries : biomedical model versus health promotion», *In proceedings of International Organisation for Science and Technology Education (IOSTE) conference « Critical analysis of school sciences textbooks »,* Tunisia, 7-10 February 2007.

[CARVALHO et al. 09] Carvalho, G.S., Berger, D., Bernard, S., Munoz, F., Clément, P., «Health education: *Analysis* of teachers' and future teachers' conceptions from 16 countries (Europe, Africa and Middle East)», *WCCES Volume on Teacher Education and Teaching and Learning*, International Study Center at Michigan State University College of Education, 2009.

[COOPE & SCHOONBROODT 92] Coopé, M., Schoonbroodt, C., « *Guide pratique d'éducation pour la santé*», Bruxelles : De Boeck Université, 1992.

[CURRIE et al. 04] Currie, C., Roberts, C., Morgan, A., Smith, R., Settertobulte, W., Samdal, O., Barnekow Rasmussen, V., «Young *people's health in context. Health Behaviour in School-aged Children (HBSC) study: international report from the 2001/2002 survey».* Copenhague : OMS - Bureau régional pour l'Europe, 2004 : 237 p.

[EL HAGE et al. 07] El Hage, F., Saab, O., Khalil, I., «L'éducation à la santé au Liban entre simplification et complexité : *L'intégration* du paradigme de la complexité dans l'éducation à la santé, à travers l'analyse des manuels scolaires libanais des sciences de la vie», *Actes de l'IOST, Analyse critique des manuels de sciences*, Tunisie, 7-10 Février, 2007.

[EL HAGE 05] El Hage, F., Le morcellement des connaissances en physiologie : du constat à la remédiation. Intégration du paradigme de la complexité dans l'étude de la construction des liens entre différents concepts enseignés en physiologie, aux niveaux des pratiques enseignantes et des productions des élèves, Thèse de Doctorat en didactique de la biologie. Université de Montpellier 2 et Université Saint-Joseph, 2005, 245 p.

[JONES & NAIDOO 97] Jones, L., Naidoo, J., «*Theories and models in health promotion»,* In J. Katz, and A. Peberdy (Eds.), Promoting health - knowledge and practice, London: Macmillan Press, 1997, pp 75-88.

[KHZAMI et al. 08] Khzami, S., Berger, D., El Hage, F., De La Forest, V., Bernard, S., Abrougui, M., Joly, J., Jourdan, D., De Carvalho, G., «Description et déterminants des conceptions des enseignants de 4 pays méditerranéens sur l'éducation à la sexualité », *Revue Santé publique*, vol 20, n° 6, 2008, pp. 527-545.

[LARUE et al. 00] Larue, R., Fortin, J., Michard, J.-L., «École et santé : le pari de l'éducation»*, Centre national de documentation pédagogique*, Paris : Hachette, 2000, 155 p.

[MERINI et al. 04] Merini, C., Jourdan, D., Victor, P., Berger, D., de Peretti, C. «*Guide ressource pour une éducation à la santé à l'école élémentaire*», Rennes : ENSP, 2004 : 204 p.

[OMS 86] Organisation mondiale de la santé, «Charte d'Ottawa pour la promotion de la santé», *Première conférence internationale pour la promotion de la santé*, Ottawa, Ontario, Canada, 21 novembre 1986.

[OMS] Organisation Mondiale de la Santé http://www.euro.who.int/eprise/main/who/informationsources/publications/catalogue/20040518_1 [Dernière consultation le 17/08/2008]

[PERRIN-ESCALON & HASSOUN 04] Perrin-Escalon, H., Hassoun, J., «*Adolescence et santé. Constats et* propositions *pour agir auprès des jeunes scolarisés»,* Saint-Denis : Éditions Inpes, 2004, 114p.

[PICOD & GUIGNE 05] Picod, C., Guigné, C., «Education à la sexualité au collège», CRDP, Académie de Grenoble, 2005.

[ROEGIERS & DE KETELE 01] Rœgiers, X., De Ketele, J-M., *Une pédagogie de l'intégration. Compétences et intégration des acquis dans l'enseignement*. De Boeck, 2è édition, 312p.

[SEGUIN 89] Seguin, R., «*L'élaboration des manuels scolaires : guide méthodologique»,* UNESCO, 1989, 89 p.

[SEMPRINI 96] Semprini, A., «*Analyser la communication - Comment analyser les images, les médias, la publicité*», L'harmattan, 1996.

[TESSIER et al. 04] Tessier, S., Andreys, J.B., Ribeiro, M.A., «*Santé publique, santé communautaire*», Editions Vigot-Maloine, 2004

[TONES & TILFORD 94] Tones, K., Tilford, S., « *Health education –effectiveness, efficiency and equity*», London: Chapman et Hall

[UNESCO 02] «Manuels scolaires et matériels didactiques : éléments de la qualité de l'éducation contribuant à promouvoir la paix, les droits de l'homme, la compréhension mutuelle et le dialogue». www.unesco.org/education/pdf/note_information_fr.pdf

[WHO 97] «Promoting health trough school», Geneva, 1997.

[WHO 99] «Preventing HIV/AIDS/STI and related discrimination: an important responsability of health promoting schools», *WHO information series on school health*, WHO Editor Geneva.

L’utilisation des manuels scolaires au service de l’enseignement par compétences

Approche intégrée d’un outil pédagogique en éveil-initiation scientifique

Arnaud Dehon, Marc Demeuse, Céline Demierbe, Antoine Derobertmasure, Stéphanie Malaise, Audrey Vallée

Institut d’Administration Scolaire
Université de Mons
18 Place du Parc
7000 Mons
inas@umons.ac.be

RÉSUMÉ. En réaction à la baisse d'utilisation des manuels scolaires par les enseignants, la Communauté française de Belgique a adopté, en 2006, un décret afin de subsidier les écoles se munissant de manuels scolaires homologués préalablement par la Commission de pilotage. Cet agrément est octroyé aux manuels remplissant trois conditions : respect des principes d'égalité et de non discrimination, conformité aux Socles de compétences et prise en compte du Décret missions avec une attention particulière aux stratégies de remédiation. L'application de ce décret pose actuellement la question de la conception des supports pédagogiques afin de respecter les conditions de labellisation tout en octroyant un degré de liberté aux utilisateurs. Dans le cadre d'une recherche en didactique des sciences, les auteurs ont élaboré un outil pédagogique en se référant aux caractéristiques d'un « bon manuel » relevées dans la littérature et qui respecte l'approche par compétences prônée en Communauté française de Belgique. Finalement, l'outil a été testé empiriquement afin de réguler son niveau de praticabilité. Dans cet article, les caractéristiques influençant la qualité d'un manuel dans le domaine de l'éveil scientifique sont présentées et illustrées.

MOTS-CLÉS : outil pédagogique, développement de compétences, qualité des manuels scolaires.

KEYWORDS: Textbooks, Skills development, Quality of textbooks.

Publié avec l'aide financière du Fonds de la Recherche Scientifique - FNRS
et avec l'appui de l'Administration générale de la Recherche scientifique. Service général du pilotage du système éducatif

1. Introduction

En 1998, une enquête menée par Nyssen auprès de 800 enseignants en Communauté française de Belgique (Demeuse & Monseur, 2000) montrait qu'un faible pourcentage d'enseignants avait recours au manuel scolaire en sciences. Bien que ce pourcentage augmentait sensiblement au fil des années d'études, il demeurait bas (7%) toutes années confondues. Ce constat, Demeuse et Monseur (2000) l'étayent en présentant plusieurs résultats de recherches : Comber & Keeves, 1973 ; Keeves, 1992 ; TIMSS[1], 1995. De façon générale, en Communauté française, le manuel scolaire, contrairement à d'autres pays considérés dans les enquêtes, était un outil pédagogique peu utilisé par les enseignants et les élèves, et qui tendait à disparaître. Pour Sol (2005), cette entrée en désuétude n'était pas un phénomène récent puisqu'il remontait aux années 60. Si l'on prend les données disponibles auprès de l'Adeb (Association des éditeurs belges), on peut constater que les chiffres d'affaires des éditions scolaires ont commencé à diminuer à partir de 1975 et n'ont repris une tendance croissante qu'en 2002 (Conseil du livre, 2008, p. 6).

Depuis 2006, afin de réhabiliter les manuels scolaires, le Parlement de la Communauté française a adopté un décret[2] permettant aux établissements d'enseignement obligatoire[3] d'obtenir des budgets pour l'achat de manuels scolaires ayant reçu l'agrément indicatif de conformité de la Commission de pilotage[4], sur avis des Services d'inspection de l'enseignement concerné. Actuellement, trois critères sont retenus pour labéliser les manuels (article 3 du décret, p. 1) : le respect des principes d'égalité et de non discrimination, la conformité avec les Socles de compétences et la prise en compte de neuf articles du Décret missions (1997)[5] avec une attention particulière donnée aux stratégies de remédiation.

L'octroi d'un agrément n'est pas spécifique à la Belgique puisqu'au Québec (Lebrun, Bédard, Hasni & Grenon, 2006), notamment, le gouvernement a également instauré un processus de subvention proche de celui appliqué en Communauté française. Néanmoins, par rapport à la Communauté française, les critères retenus au Québec sont plus nombreux (Gouvernement du Québec, 2004) et ont d'ailleurs dû être revus à la baisse (Chouinard in Lebrun, Bédard, Hasni & Grenon, 2006) afin d'accélérer les démarches de labellisation. Cette comparaison avec le Québec montre que les intentions de la Communauté française, en limitant les critères de sélection, ne sont pas de standardiser ou d'imposer un type précis de manuel (qui répondrait à des conditions didactiques, pédagogiques, méthodologiques… strictes) mais plutôt de proposer une diversité de manuels (Gérard, 2006) et d'orienter, indirectement peut-être, l'édition du livre scolaire en balisant le marché et en s'assurant que les manuels respectent les orientations éducatives en vigueur[6]. Se pose alors la question de la qualité d'un manuel et de ses caractéristiques afin qu'il s'intègre dans une démarche d'apprentissage par compétences. Existe-t-il des méthodes d'élaboration et d'évaluation du manuel ? Quelle est son efficacité ? Comment l'utiliser ?

Dans cet article, c'est à la question de la qualité d'un manuel, c'est-à-dire ses caractéristiques d'élaboration dans une optique d'enseignement/apprentissage par compétences, que les auteurs répondent (Demeuse & Strauven, 2006). Dans le cadre d'une recherche portant sur l'apprentissage de deux notions scientifiques - l'énergie et l'électricité - au niveau de l'enseignement secondaire inférieur (Dehon *et al.*, 2009), un outil pédagogique a été développé sur la base des Socles de compétences. Il intègre les notions de diagnostic,

---

[1] Trends in International Mathematics and Science Study (International Association for the Evaluation of Education Achievement).

[2] Décret relatif à l'agrément et à la diffusion de manuels scolaires, de logiciels scolaires et d'autres outils pédagogiques au sein des établissements d'enseignement obligatoire (MB 11-08-2006).

[3] Il s'agit de l'enseignement fondamental et secondaire ordinaires, spécialisés, organisés ou subventionnés par la Communauté française (Article 1 du décret, p. 1).

[4] Décret du 27 mars 2002 relatif au pilotage du système éducatif de la Communauté française.

[5] Décret définissant les missions prioritaires de l'enseignement fondamental et de l'enseignement secondaire et organisant les structures propres à les atteindre. Articles 6, 8, 12, 13, 15, 16 § 3, 24, 34 et 78.

[6] Comme le souligne Gérard (2006), il serait fort surprenant que les éditeurs en Communauté française de Belgique ne respectent pas les conditions d'agrément et développent des manuels ne respectant pas les conditions de labellisation et qui ne font pas l'objet de subsides, d'autant que les livres à usage scolaire représentent 13,4% du chiffre d'affaire total des éditeurs, soit 31,5 millions d'euros (chiffres provenant de l'Adeb).

de remédiation immédiate, de démarche scientifique, de manipulation… À partir des prescriptions légales et de plusieurs résultats de recherches anglo-saxonnes et francophones, les auteurs déterminent les caractéristiques d'un manuel de qualité en les illustrant. Il s'agit d'expliciter la démarche employée dans la recherche mentionnée et de montrer qu'un manuel peut être conçu en respectant les critères d'agrément, en s'adaptant aux différents profils d'élèves, tout en octroyant un degré de liberté aux utilisateurs.

Le domaine des sciences est d'actualité puisque les récents résultats de l'enquête PISA (OCDE, 2006) ont révélé des lacunes dans notre système d'enseignement au niveau de l'enseignement des sciences. De plus, comme le montrent Cook et Tulip (1992), les manuels influencent les contenus, la façon de les enseigner et de les apprendre[7]. Wang (1998), sur la base de la troisième enquête TIMSS, arrive à la même conclusion en ce qui concerne les manuels de sciences[8]. Avant de présenter la démarche de construction de l'outil pédagogique, les notions de manuel scolaire et de compétences sont définies.

Pour tester empiriquement l'outil pédagogique, nous avons eu recours à une méthodologie inspirée des « Chaînes sur prototype initial » de Van der Maren (2003, p.119). Cette méthodologie se base sur une construction successive de différents prototypes, chacun étant mis à l'épreuve en classe, évalué et ensuite modifié de manière à élaborer un prototype final qui soit le plus pertinent et le plus efficace possible. Pour cela, deux années ont été nécessaires : une première année basée sur la construction et la pertinence de l'outil, et une seconde année pour tester l'efficacité de l'outil en comparaison à des classes contrôle (Demeuse & Strauven, 2006).

2. Manuel scolaire, collection de manuels scolaires, logiciel scolaire et outil pédagogique

2.1. Définitions

Dans l'article 2 du Décret relatif à l'agrément et à la diffusion de manuels scolaires, de logiciels scolaires et d'autres outils pédagogiques au sein des établissements d'enseignement obligatoire (2006, p. 1), le manuel scolaire est défini comme « un livre imprimé destiné à l'élève et s'inscrivant dans le processus d'apprentissage[9] ». À cette définition s'ajoutent celles de collection de manuels scolaires – « un ensemble de manuels scolaires édités par un (ou plusieurs) même(s) éditeur(s) portant sur le (ou les) même(s) discipline(s) et qui présentent une continuité pédagogique au travers du cursus scolaire » – de logiciel scolaire – « un programme ou une application informatique destiné à l'élève ou à l'enseignant, s'inscrivant dans le processus d'apprentissage ou fournissant des informations à caractère pédagogique ou informatif adaptées » – et d'outil pédagogique – « outil soit destiné à l'enseignant afin de l'aider dans la conception et la préparation des activités pédagogiques comme dans la mise en œuvre de celles-ci, soit destiné à l'élève afin de l'accompagner dans son processus d'apprentissage, à l'exclusion des manuels scolaires visés au 1° ci-dessus [confère définition de manuel scolaire] ».

Ces définitions sont retenues puisque l'agrément n'est octroyé qu'aux supports pédagogiques repris dans l'une de ces catégories et qui respectent les trois conditions énoncées précédemment (article 3 du décret). Dans le cas du support pédagogique présenté dans cet article, il peut être rangé dans la quatrième catégorie - outil pédagogique - car il intègre à la fois des outils destinés à l'enseignant et aux apprenants, en tenant compte des évolutions technologiques (Internet, support audio-visuel)… Il faut souligner que si ces définitions distinguent les types de supports, les conditions d'agrément demeurent identiques quel qu'ils soient (non discrimination, approche par compétences et adéquation au décret mission).

---

[7] « Textbooks have a considerable influence on what and how teachers teach and what and how students read and learn » (p. 91).

[8] « (…) science textbooks have great influence over how content is delivered and even what should be taught ». (p. 3)

[9] « *Ne sont pas considérés comme manuels scolaires au sens du présent décret les fichiers constitués de feuilles reproductibles et les cahiers d'exercices pré-imprimés* ».

Outre ces définitions d'ordre instrumental, le manuel scolaire peut s'appréhender également dans une logique procédurale[10] et occuper une position centrale dans l'acte d'enseignement / apprentissage en revêtant une triple fonction de substitution (Lebrun *et al.*, 2002) : une substitution aux procédures d'apprentissage, une substitution à l'acte d'enseigner et une potentielle substitution aux programmes d'études[11], en étant une traduction du curriculum formel (Lenoir *et al.*, 2007). Il est ainsi étroitement lié à la notion de dispositif, défini au sens du modèle de l'intervention éducative (Lenoir, Rey, Roy & Lebrun, 2001 ; Lenoir, Larose, Deaudelin, Kalubi & Roy, 2002) comme l'intersection d'une médiation pédagogicodidactique (action externe de l'enseignant) et d'une médiation cognitive (processus interne, processus d'apprentissage)[12] répondant à des buts et des objectifs éducatifs. Il ne peut donc pas être totalement neutre car outil de médiation, il véhicule une dimension idéologique et culturelle (Choppin, 1992 ; Paivandi, 2007) dans le sens vygotskien du terme (Kozulin, Gindis, Ageyev & Miller, 2007). Le manuel est donc un outil portant sur deux médiations et peut même les englober, c'est d'ailleurs pour cette raison que les manuels peuvent contenir deux niveaux de langage, l'un destiné à l'élève, l'autre à l'enseignant (Carette, 2001).

2.2 Fonctions

Dans cette perspective, les outils pédagogiques occupent alors plusieurs fonctions dans le processus d'enseignement / apprentissage (Gérard & Roegiers, 2003). Ils sont donc à la fois destinés à l'élève – fonctions de transmission de connaissances, de développement des capacités et des compétences, de consolidation des acquis et d'évaluation de ceux-ci et d'interface avec la vie quotidienne – et à l'enseignant – fonctions d'information, de formation, d'aide aux apprentissages et à la gestion des cours et une fonction d'aide aux évaluations des acquis. De ces fonctions, Gérard[13] (2005, p. 3) distingue différents types de manuels pouvant être rencontrés : manuels d'exercices, manuels intégrant des démarches pédagogiques, manuels de référence et manuels de synthèse et de structuration des acquis. Les outils pédagogiques, tels que définis dans le Décret, remplissent plusieurs fonctions et peuvent être associés à plusieurs catégories de manuels puisqu'ils peuvent, par exemple, à la fois intégrer des référentiels dans lesquels rechercher des informations, des fiches d'aide dans un but de régulation des apprentissages et de fiches de synthèse afin de structurer les connaissances et savoirs présentés.

2.3 Une diminution de l'utilisation

Malgré cette position centrale occupée par le manuel dans l'acte d'enseignement / apprentissage, on a pu observer une période de plusieurs dizaines d'années durant laquelle le manuel a été relativement absent des classes. Outre les données chiffrées qui appuient ce constat, au niveau pédagogique, la question importante est de déterminer les causes qui ont entrainé cette diminution de l'utilisation des manuels

Ball et Cohen (1996), qui reprennent les résultats de plusieurs recherches, déterminent trois causes qui ont conduit les enseignants, aux Etats-Unis, à ne plus se référer au manuel : la non prise en compte des besoins des enseignants par les concepteurs, la nécessité de remanier les manuels afin de s'adapter au public[14] et l'image prégnante qu'un bon enseignant est un enseignant autonome qui ne se conforme pas à un manuel. Demeuse et Monseur (2000), Lebrun, Bédard, Hasni et Grenon (2006), puis plus récemment Lenoir et ses collaborateurs (2007) proposent plusieurs explications à ce phénomène en synthétisant les résultats de recherches anglo-saxonnes et francophones. Le principal argument avancé porte sur le décalage entre le manuel scolaire et les avancées dans le domaine pédagogique : les manuels « s'ancrent à un modèle d'intervention éducative de types hétéronome et coactif » (Lebrun, Bédard, Hasni et Grenon, 2006, p. 41), c'est-à-dire qu'ils induisent un

---

[10] Habboub (2005) distingue les dispositifs d'ordre instrumental, en termes d'équipement, et les dispositifs d'ordre procédural, c'est-çà-dire comme processus de formation. Lenoir et ses collègues considèrent le manuel à la fois d'une façon instrumentale et d'une façon procédurale.

[11] « Substitution for learning processes, substitution for teaching, potential substitution for the program » (p. 61).

[12] Il faut considérer les termes « externe » et « interne » en fonction de l'apprenant.

[13] La catégorisation s'effectue à partir de deux indicateurs : le niveau de savoir (savoir savant ou *a contrario* savoir transposé) et le niveau de didactisation (de faible à importante).

[14] Ce que Vargas (2006) stipule comme imperfection inhérente, c'est-à-dire qui est inévitable par la nature même du manuel, conçu dans une optique de diffusion à une large échelle et par conséquent qui ne peut tenir compte des spécificités propres à chaque utilisateur.

cheminement unique auquel l'élève est obligé de se tenir[15] ; ils ne tiennent pas compte des orientations constructivistes, et socioconstructiviste, de l'apprentissage et conservent une logique transmissive sans faire appel au développement de compétences. Les didactiques inhérentes aux manuels ne correspondent pas à ces nouvelles pédagogies (Rey, 2001), les manuels étant « inadaptés à la réalité de la classe, éloignés de l'actualité locale, contraires à l'esprit de la nouvelle pédagogie qui privilégie l'expérimentation, l'observation, la discussion, la manipulation » (Sol, 2005, p. 5). Ceci a donc eu comme conséquence un abandon progressif du manuel afin de se rapprocher davantage de la réalité des apprenants, de favoriser la résolution de problème, le travail coopératif et finalement le développement de compétences, tout en conservant une certaine autonomie professionnelle.

Bien qu'il ait connu cette période de désuétude, un manuel scolaire de qualité est pourtant « réclamé » par les praticiens, notamment via les consultations menées en 2003 et 2004 auprès des enseignants du fondamental (Van Campenhoudt *et al.*, 2004). En Communauté française, avec l'introduction du Décret et les conditions d'agrément, les manuels doivent désormais correspondre aux orientations pédagogiques actuelles et intégrer une démarche par compétences telles que présentées dans les Socles de compétences. Toutefois, plusieurs auteurs (Rey, 2001 ; Lebrun, Bédard, Hasni & Grenon, 2006) mettent en évidence cette difficulté : le caractère même du manuel (mis en évidence précédemment et retenu comme explication à son déclin) empêche cette association. Quelles caractéristiques faut-il intégrer pour qu'un manuel scolaire soit congruent avec une approche par compétences ?

3. Apprentissage par compétences

La notion de compétence est ancrée dans les discours pédagogiques et éducatifs contemporains. Cependant, elle existe depuis longtemps et s'applique dans de nombreux domaines autres que l'éducation. Polysémique par nature (Ropé & Tanguy, cités par Rey, Carette, Defrance & Kahn, 2006 ; Scallon, 2007), elle se décline en autant de formes que d'emplois et de fonctions dans le monde du travail et de l'entreprise.

La compétence s'oppose à la qualification c'est-à-dire « un ensemble de savoir-faire et de techniques ayant fait l'objet d'une formation reconnue et officiellement sanctionnée par l'obtention d'un diplôme » (Rey, Carette, Defrance & Kahn, 2006, p. 12). Il s'est avéré que l'acquisition d'une telle certification ne garantissait pas un travail efficace. Dès lors, la demande s'est tournée vers une série de qualités particulières à maîtriser qu'on nomme « compétences ».

En éducation, la compétence permet à l'apprenant de se développer. Il est question d'une construction de l'expérience personnelle et des apprentissages. En même temps, l'élève développe des capacités à s'adapter à des familles de situations[16] d'apprentissages variées auxquelles il est confronté et fait appel à ses ressources personnelles pour maîtriser son apprentissage.

En Belgique francophone, la compétence est définie comme « l'aptitude à mettre en œuvre un ensemble organisé de savoirs, de savoir-faire et d'attitude permettant d'accomplir un certain nombre de tâches » (Communauté française de Belgique, 1997, art 5, 1°). Perrenoud (1997, p. 7) parle de « capacité d'agir efficacement dans un type défini de situations, capacité qui s'appuie sur des connaissances, mais ne s'y réduit pas », tandis que Rey et ses collaborateurs l'assimilent au « fait de savoir accomplir efficacement une tâche, c'est-à-dire une action ayant un but » (2006, p. 33). Ces définitions mettent en évidence que l'approche par compétences nécessite une action physique et/ou intellectuelle de l'apprenant. Celle-ci est intentionnelle car elle se déclenche dans une optique précise, un but est à atteindre. En ce sens, on dépasse la vision béhavioriste du comportement de l'apprenant : toute action est réponse à un stimulus, sans réelle finalité aux actions perpétrées.

Selon Gérard (2007), Le Botref (cité par Carette, 2007), Letor (2004) et Rey et ses collègues (2006), une compétence est mobilisée en vue de faire face à une situation complexe, c'est-à-dire une situation qui nécessite la mobilisation et la mise en relation de connaissances de natures différentes (déclaratives, procédurales…). Une compétence apparaît donc comme étant hétérogène et nécessite, de la part de l'apprenant, plus que la maîtrise de chacune des procédures à appliquer (Crahay & Detheux, 2005).

---

[15] Lenoir et Larose situe ce modèle dans « *la pédagogie de la découverte et du dévoilement* » (1998, p. 200). Il est proche du courant béhavioriste.

[16] Une famille de situations regroupe des situations semblables dans leur niveau de complexité.

La complexité d'une situation est à distinguer de sa difficulté. Selon Roegiers (cité par Gerard, 2007), la complexité d'une situation n'est pas en lien avec le type de savoirs ou de savoir-faire à mobiliser, mais avec le nombre de savoirs ou savoir-faire à mettre en relation. C'est le choix et la combinaison des procédures qui rend une tâche complexe (Carette, 2007). Une situation complexe est une situation qui, d'une part « combine des éléments que l'élève connaît, qu'il maîtrise, qu'il a déjà utilisé plusieurs fois, mais de façon séparée, dans un autre ordre ou dans un autre contexte » (Gerard, 2007, p.3) et qui, d'autre part, est « irréductible à un modèle fini » (ibid., p. 2). La complexité d'une situation est donc dépendante de l'expérience de l'élève (Rey *et al.*, 2006) : une situation inédite pour l'un peut être une situation fréquemment rencontrée pour l'autre.

4. Quid en éveil - initiation scientifique ?

Si Demeuse et Monseur (2000) expliquent qu'en sciences et en mathématiques, les manuels scientifiques sont très peu utilisés par les enseignants en Communauté française de Belgique (24 % en éveil - initiation scientifique), le Décret relatif à l'agrément et à la diffusion de manuels scolaires, de logiciels scolaires et d'autres outils pédagogiques au sein des établissements d'enseignement obligatoire (2006) contribue à réimplanter le manuel scolaire dans les pratiques enseignantes. Cependant, il n'est pas question que les enseignants aient recours à n'importe quel manuel. Des conditions ont été fixées pour qu'un manuel reçoive l'agrément de la Commission de pilotage, mais qu'en est-il en éveil-initiation scientifique ?

Dans le cadre d'une recherche (Dehon *et al.*, 2009), l'Institut d'Administration Scolaire et le Carré des Sciences de l'Université de Mons se sont conjointement lancé le défi de construire, en collaboration avec différentes classes et enseignants de l'enseignement secondaire, un outil d'éveil - initiation scientifique capable de répondre aux besoins des enseignants en termes de matériel pédagogique et didactique ainsi qu'aux besoins des élèves au cours de leur apprentissage. Cette valise pédagogique, intitulée « l'énergithèque », propose des situations complexes liées à la thématique de l'énergie (transformations d'énergie et notions d'électricité).

4.1 Facteurs pédagogiques influençant l'utilisation d'outils pédagogiques en éveil - initiation scientifique

La rédaction d'un manuel scientifique est « un choix, une décision pédagogique, scientifique, sociale » (Mathy, 1997). La dimension sociale est un élément à prendre en considération en éveil - initiation scientifique : elle conditionne, du moins en partie, les interactions entre pairs (importantes en face d'expérimentation) et le processus de résolution de problème privilégié par les élèves lorsqu'ils travaillent en groupe. Jonnaert et Vander Borght (2002) expliquent que, dans le cadre d'une démarche constructiviste, on retrouve trois points d'ancrage de la dimension sociale : « celui des interactions sociales qui provoquent les conflits sociocognitifs inter et intra-individuels ; celui de l'inscription de l'école et des savoirs codifiés dans un environnement social finalisé ; celui, éthique, de la responsabilité de l'apprenant face aux connaissances qu'il construit, qui sont nécessairement les siennes » (p. 32).

L'appropriation d'un manuel scolaire concerne à la fois les enseignants et les élèves. Lorsque les élèves choisissent un manuel scolaire, l'influence des enseignants est considérable : dans la plupart des cas, ils optent pour le manuel utilisé en classe, sans envisager les manuels équivalents proposés sur le marché (Tulip & Cook, 1991). Scruggs (1988) explique que la lecture et la compréhension d'un manuel scolaire scientifique ne sont pas toujours faciles et que la perception d'un tel ouvrage peut être influencée par la manière dont sont juxtaposés les concepts théoriques. En éveil - initiation scientifique, les manuels foisonnent de termes techniques : allant jusqu'à 2500 nouveautés par livre, ils doubleraient le quota d'un manuel en langue étrangère (Scruggs, 1988). Ces résultats sont un indice intéressant pour comprendre le refus des enseignants d'utiliser ce support pédagogique. Harder (1989) parle, lui, de frustration lorsque les élèves utilisent un manuel de sciences, ils se sentent désarmés au point qu'ils arrivent à la conclusion qu'ils n'aiment pas les sciences. Tulip et Cook (1991) expliquent qu'il est important de prendre en compte ces constats afin d'améliorer l'image que peut avoir le recours aux manuels. Anderson (1984) insiste également auprès des auteurs de manuels sur la qualité de la communication, la structure et la cohérence des manuels scolaires scientifiques qui représentent une part importante dans la perception du lecteur.

Une étude menée par Cook et Tulip (1992) s'intéresse aux critères des enseignants pour choisir un manuel scientifique. Les éléments qui ressortent peuvent être rassemblés en trois catégories : utilité pour l'enseignant,

potentialités d'apprentissage et approche concrète des contenus[17]. Voici quelques exemples des éléments cités par les enseignants : l'utilisation de mots-clés et leur identification dans le texte, la présence de schémas, le degré de difficulté intégration d'expérimentation, de sujets et de situations-problème contextualisés et en lien avec la réalité. Les enseignants sont à la recherche d'outils utiles qu'ils peuvent exploiter dans leur classe directement avec les élèves et qui facilitent leur apprentissage.

4.2 L'énergithèque : un outil pédagogique en éveil - initiation scientifique

4.2.1. Méthodologie

Compte tenu des besoins actuels des enseignants et des élèves, il convenait de s'interroger sur le type d'outil à construire. S'interrogeant sur l'utilité d'un manuel dans une optique d'évolution à la fois matérielle et pédagogique (Allard, Aubin & Lebrun, 2007), les chercheurs sont arrivés au constat que, outre les qualités auxquelles un manuel doit satisfaire, il ne peut servir d'unique outil pour l'enseignant.

Rarement proposé seul par les éditeurs, le manuel scolaire n'est qu'une partie d'un outil pédagogique (Borne, 1998). Un ensemble de produits auxiliaires mais tout aussi importants gravite autour du manuel tels que, par exemple, des fiches d'utilisation, des aide-mémoire, des cahiers d'exercices. D'un point de vue commercial certes mais également didactique, ces éléments annexes contribuent à séduire les enseignants en proposant « une boîte à outils où les professeurs (…) sont censés puiser selon leurs besoins » (Borne, 1998). Bruillard et Baron (1998), quant à eux, qualifient les manuels scolaires de « ressources traditionnelles » qui se sont complexifiées au fil des années, leur identifiant certaines limites que le support papier, à lui seul, ne peut résoudre.

Sur la base de ces affirmations, l'option de construire une structure didactique complexe et organisée en rubriques a été retenue pour la recherche. L'enjeu était donc de construire un dispositif qui, par le biais d'un outil pédagogique, amène chaque apprenant à développer des compétences ciblées et se conforme à la définition de l'article 2 du Décret relatif à l'agrément et à la diffusion de manuels scolaires.

De manière à rendre l'outil conforme aux réalités de terrain, une démarche méthodologique dynamique et cyclique a été privilégiée. Elle s'inspire du modèle de Lapointe, Thérien et Veillette (1991) qui compte sept étapes de mise au point du matériel didactique sur le terrain : « l'analyse du problème, le choix du contenu notionnel, le choix du média, les choix didactiques et pédagogiques, la réalisation, l'expérimentation du matériel, l'analyse et les conséquences des choix effectués » (Turmel, 2007, p 5).

Une participation active des enseignants à la recherche est un élément essentiel pour la validation de l'outil construit. Elle s'est réalisée par la mise à l'essai d'une succession de prototypes en trois temps : utilisation, évaluation et modification (méthode de la « chaîne sur prototype initial » reprise et adaptée de Van der Maren, 2005, p.119). Sur la base de leur expérience, de leurs remarques et propositions d'amélioration, le produit a été modifié et ajusté pour s'adapter au mieux aux conditions de terrain. En effet, l'objectif principal de ces aménagements était d'améliorer la praticabilité de l'outil : lisibilité du manuel enseignant, description d'une méthodologie conseillée…

Tout outil pédagogique doit tenir compte du processus d'apprentissage que l'élève développe au cours de ses différentes activités : « une situation-problème qui induit une action, une démarche de résolution au cours de laquelle des compétences sont exercées et de nouvelles connaissances sont rencontrées. Cette action est suivie d'activités de consolidation des acquis et le tout est accompagné d'une évaluation formative. » (Sol, 2005, p 1).

Dans cette recherche, le modèle d'intervention éducative mis en place est très proche de l'apprentissage constructiviste dans la perspective piagétienne d'équilibration majorante intégrant l'assimilation et l'accommodation (Bertrand, 1998) et dont l'apprentissage est construit à partir « d'investigation spontanée, d'investigation structurée et de structuration régulée » (Larose & Lenoir, 1998, p. 200). Le dispositif pédagogique proposé à l'enseignant se décline donc en plusieurs étapes.

---

[17] Teacher utility, student cognition and student affect

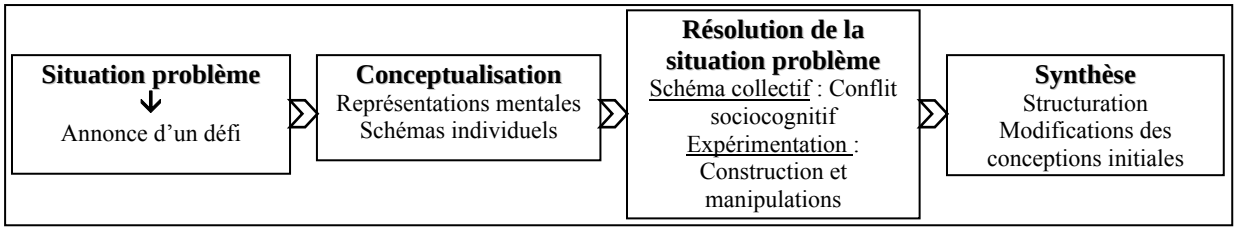


Figure 3. *Dispositif pédagogique mis en place dans l'énergithèque*

4.2.2. Présentation de l'outil

L'énergithèque se présente sous la forme d'une batterie d'outils complémentaires (grille autodiagnostique, fiches de remédiation immédiate, DVD, dossier pour l'enseignant et l'élève). L'une des conditions d'agrément pour un outil pédagogique est son adéquation avec une approche par compétences de l'enseignement. L'énergithèque a été conçue dans l'optique d'accompagner l'enseignant, souvent désemparé face aux questions d'éveil - initiation scientifique et au développement de compétences dans ce domaine, notamment en physique (préparation à l'expérimentation, réalisation de montages…) et l'élève dans son cheminement intellectuel et dans son apprentissage au travers d'activités individuelles et collectives.

Dans les Socles de compétences, en éveil - initiation scientifique, plusieurs types de compétences sont présentées. Dès lors, les situations proposées à l'élève doivent permettent de développer et d'évaluer des compétences disciplinaires et transversales ciblées. Le dispositif propose des situations complexes liées à la thématique de l'énergie (transformations d'énergie et notions d'électricité). Au départ d'une problématique, l'enjeu est d'amener chaque élève à développer certaines compétences[18] des Socles dans le domaine de l'éveil - initiation scientifique.

La situation complexe proposée dans le dispositif (construction fonctionnelle de deux objets techniques complexes : un jeu électro ou une mini-éolienne) nécessite, de la part de l'élève, une mobilisation de différentes ressources (savoirs, savoir-faire, attitudes) dans un but éducatif. Cette situation permet à l'élève de mettre en application la démarche expérimentale dans deux cas concrets.

Chaque élément de construction tient compte d'un paramètre dont il faut évaluer l'influence. Dans le cas de la construction du jeu électro, la source de courant, les raccords entre questions et réponses et le signal validant la connexion sont quelques-uns des paramètres à traiter. Pour construire la mini-éolienne, les élèves devront, par exemple, choisir une soufflerie, un générateur de courant et un système d'éclairage.

Les élèves sont confrontés à des choix pour chaque paramètre tel que, par exemple, utiliser du papier aluminium ou des fils de connexion (conducteurs, isolants), placer une ampoule classique ou un autre type de lampe dans le circuit électrique (importance de la consommation électrique), choisir l'hélice (influence de la taille des pales), ou la soufflerie (effet de la vitesse du vent)…

Les outils proposés ont pour fonction d'assurer le modèle d'intervention éducative sollicité en y intégrant le diagnostic et la remédiation immédiate[19], notions centrales de cette recherche.

18
- Rechercher et identifier des indices susceptibles d'influencer la situation envisagée ;
- Concevoir ou adapter une procédure expérimentale pour analyser la situation en regard de l'énigme. Imaginer et construire un dispositif expérimental simple ;
- Comparer, trier des éléments en vue de les classer de manière scientifique ;
- Schématiser une situation expérimentale ;
- Confirmer ou infirmer un raisonnement par des arguments vérifiés ;
- Valider des résultats de recherche ;
- Élaborer un concept, un principe.

19 Pour en savoir plus sur la notion de remédiation immédiate, consultez : Dehon, A. & Derobertmasure, A. (2008). Outils de remédiation immédiate : pour plus d'efficacité et d'équité dans le processus d'enseignement à l'école fondamentale. Rennes : Actes du colloque international, *Efficacité et Equité en Education.*

La fiche autodiagnostique permet aux élèves de détecter la cause des difficultés rencontrées et/ou des erreurs commises par l'apprenant durant les activités proposées et d'utiliser les fiches de remédiation immédiate. En fonction du type de problème que l'élève rencontre, cette grille lui permet de progresser en toute autonomie dans la résolution du problème proposé. La difficulté est ciblée et l'élève est aiguillé vers l'une ou l'autre fiche de remédiation immédiate correspondant à la difficulté.

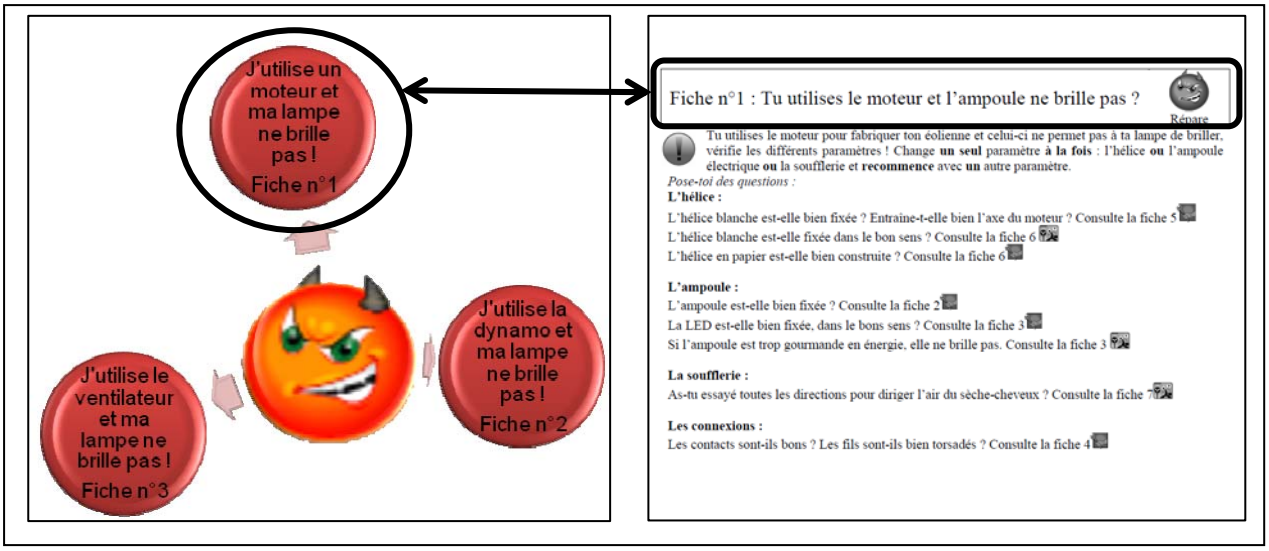

J'utilise un moteur et ma lampe ne brille pas ! Fiche n°1
J'utilise la dynamo et ma lampe ne brille pas ! Fiche n°2
J'utilise le ventilateur et ma lampe ne brille pas ! Fiche n°3
Fiche n°1 : Tu utilises le moteur et l'ampoule ne brille pas ?
Répare
Tu utilises le moteur pour fabriquer ton éolienne et celui-ci ne permet pas à ta lampe de briller, vérifie les différents paramètres ! Change un seul paramètre à la fois : l'hélice ou l'ampoule électrique ou la soufflerie et recommence avec un autre paramètre.
Pose-toi des questions :
L'hélice :
L'hélice blanche est-elle bien fixée ? Entraine-t-elle bien l'axe du moteur ? Consulte la fiche 5
L'hélice blanche est-elle fixée dans le bon sens ? Consulte la fiche 6
L'hélice en papier est-elle bien construite ? Consulte la fiche 6
L'ampoule :
L'ampoule est-elle bien fixée ? Consulte la fiche 2
La LED est-elle bien fixée, dans le bons sens ? Consulte la fiche 3
Si l'ampoule est trop gourmande en énergie, elle ne brille pas. Consulte la fiche 3
La soufflerie :
As-tu essayé toutes les directions pour diriger l'air du sèche-cheveux ? Consulte la fiche 7
Les connexions :
Les contacts sont-ils bons ? Les fils sont-ils bien torsadés ? Consulte la fiche 4

Figure 4. *Correspondance grille autodiagnostique/fiches de remédiation immédiate*

Les difficultés sont regroupées par type (construction, organisation, compréhension, pannes, rythme) et classées en familles, chacune représentée par une couleur et une icône. Ces moments d'évaluation, au sein des situations d'apprentissage, s'appuient sur des critères pertinents et transparents pour l'élève au regard du degré de développement des compétences visées. Les fiches de remédiation s'adressent directement aux élèves et les invitent à se poser les questions adéquates par rapport au problème rencontré. Leur utilisation permet à l'élève, sur la base de son autodiagnostic, de remédier aux difficultés qu'il rencontre. Ces deux outils ont été élaborés sur la même base et concourent aux mêmes objectifs : favoriser la réflexion et permettre l'apprentissage autonome de l'élève.

Les moyens d'évaluation diagnostique et formative proposés sont adaptés aux situations, aux conditions d'expérimentation et aux apprentissages en cours et visent à favoriser les interactions entre l'élève, l'enseignant et les pairs. Les situations d'évaluation doivent permettre à l'élève de s'autoévaluer, de prendre conscience de ses forces et de ses faiblesses dans un but d'autorégulation.

Une « farde enseignant » reprend toutes les informations dont doit disposer l'enseignant : un dossier enseignant explique concrètement la manière dont peut être développé le dispositif en classe, approfondit les concepts et savoirs qui sont abordés dans chaque thème et présente les différents outils qui sont mis à disposition des élèves lorsqu'ils sont en situation d'apprentissage. Ce support se présente selon une structure segmentée en thématiques. Chaque partie du manuel est constituée d'une table des matières et d'un lexique afin que les enseignants puissent le manipuler rapidement et efficacement. Chaque étape du dispositif y est détaillée, expliquant concrètement la manière dont il peut être développé en classe. L'outil approfondit les concepts et savoirs qui sont abordés dans chaque thème et présente les différents outils mis à disposition des élèves en situation d'apprentissage.

Deux DVD sont également proposés. Le premier DVD propose des reportages exclusivement réservés à l'enseignant et d'autres, également destinés aux élèves. Il se présente sous la forme d'un menu dans lequel l'enseignant navigue en fonction de ses motivations. Le premier présente le matériel disponible dans la valise pédagogique et explique les manipulations et constructions possibles. Des reportages informatifs, témoignages de professionnels et de particuliers, sont également proposés. Le deuxième DVD présente un reportage réalisé dans une classe qui exploite l'outil en situation réelle et permet aux enseignants de mieux se rendre compte des exploitations possibles de l'outil.

Hormis quelques éléments tels que du papier aluminium, les enseignants en recevant la valise disposent de tous les éléments nécessaires à la mise en place du dispositif pédagogique dans leur classe. Facilement transportable, tout le matériel de la valise est regroupé dans une boîte en plastique avec couvercle de la taille d'une manne à linge. Elle peut ainsi être utilisée dans tous les locaux d'une école sans contrainte. Elle a été élaborée en collaboration avec des enseignants de manière à se plier aux différents « profils » des enseignants : plusieurs entrées en matière sont proposées à l'enseignant qui découvre la valise. Il peut découvrir le matériel et les manipulations proposées dans l'énergithèque soit via le DVD qui est fourni, soit, pour les enseignants qui préfèrent la lecture, via un dossier enseignant mis à leur disposition présentant et approfondissant tous les points nécessaires à l'utilisation de la valise en classe.

4.2.3. Résultats

La mise à l'épreuve empirique de l'outil pédagogique s'est entendue sur deux années. La première année (Dehon *et al.*, 2008) a porté sur la construction proprement dite et l'analyse de la faisabilité de l'outil dans les classes.

Pour cela, l'outil a été testé auprès d'un échantillon de 194 sujets (grades 7 et 8) issus de trois écoles de trois réseaux d'enseignement secondaire (enseignement officiel, enseignement provincial et enseignement catholique). Trois prototypes ont donc été nécessaires pour aboutir à la version finale. C'est à partir notamment de grilles d'observation, d'observations in situ, d'interviews d'enseignants… que les différents prototypes ont été évalués. L'ensemble de ces données a permis d'apporter des ajustements de plusieurs ordres : ajout de fiches d'aide (certaines difficultés n'ayant pas été envisagées a priori), adaptation de certaines fiches d'aide et de remédiation (changement de vocabulaire, de la forme, du contenu, précision des explications et ajout de schémas…), changement de matériel (solidité, quantité, prix…), consignes d'utilisation…

La seconde année (Demierbe, Franquet, Mélin, Demeuse & Gillis, 2009) a porté sur l'efficacité de l'outil pédagogique en comparaison à d'autres outils disponibles dans le commerce. En l'occurrence, la valise pédagogique a été comparée à un outil audiovisuel (« C'est pas sorcier ») portant sur les mêmes thématiques. Ainsi, tous les sujets (N = 249) des classes de l'expérimentation ont été évalués par un prétest et un postest[20]. Les classes se distinguaient alors par l'utilisation ou non de la valise. Les résultats montrent que, malgré des différences significatives ($p < 0,05$) entre les moyennes des deux groupes au prétest (moyenne du groupe expérimental = 57,52% ; moyenne du groupe contrôle = 66,70%), les moyennes au postest (moyenne du groupe expérimental = 60,60% ; moyenne du groupe contrôle = 65,75%) ne sont pas significativement différentes ($p > 0,05$). Le recours à l'outil pédagogique a donc permis à des élèves initialement plus faibles d'améliorer leur progression. Ce résultat est renforcé par l'analyse des écart-types pour chacun des groupes au prétest et au postest. Bien qu'il reste supérieur au prétest et au postest dans le groupe utilisant l'outil (Sprétest = 18,98% et Spostest = 16,1%), il diminue alors qu'il augmente dans le groupe contrôle (Sprétest = 11,75% et Spostest = 14,82%). Ceci signifie que l'utilisation de l'outil pédagogique permet de réduire les écarts entre élèves « faibles » et élèves « forts ».

5. Conclusion

Pendant des dizaines d'années, le manuel scolaire a été mis à l'écart des classes (Demeuse & Monseur, 2000 ; Sol, 2005). Plusieurs raisons ont été avancées pour expliquer le phénomène (Ball & Cohen, 1996) : les concepteurs n'ont pas tenu compte des besoins des enseignants, les manuels devaient être réadaptés afin de correspondre au public et finalement l'image forte qu'un bon enseignant ne se conforme pas à un manuel. En croisant les résultats de plusieurs recherches (Demeuse & Monseur, 2000 ; Lebrun, Bédard, Hasni & Grenon, 2006 ; Lenoir *et al.*, 2007), il ressort que le facteur principal de cette désuétude est le décalage entre l'actualité pédagogique et le contenu des manuels.

En Communauté française de Belgique, la réaction a été d'introduire le Décret relatif à l'agrément et à la diffusion de manuels scolaires, de logiciels scolaires et d'autres outils pédagogiques au sein des établissements d'enseignement obligatoire (2006), établi afin de réhabiliter progressivement le manuel scolaire dans les écoles. Ce décret stipule trois conditions qui permettent de labéliser un manuel (ou une collection de manuels, un

[20] Ces prétests et postests étaient composés de questions abordant des savoirs et des compétences. L'objet de cet article étant le développement de compétences, nous ne présentons que les résultats qui y sont relatifs.

logiciel scolaire et un outil pédagogique) : respect des principes d'égalité et de non discrimination, conformité avec les Socles de compétences et prise en compte du Décret missions (1997) avec une attention particulière donnée aux stratégies de remédiation. Le but est donc de s'assurer que les manuels qui seront utilisés dans les classes correspondent aux prérogatives pédagogiques actuelles, sans toutefois imposer l'utilisation de manuels répondant à des critères stricts et exhaustifs.

Les résultats de plusieurs études relevées dans la littérature ont permis de déterminer les caractéristiques de ce qu'est « un bon manuel » aux yeux des enseignants et des apprenants. Dans l'élaboration de l'outil pédagogique, ces caractéristiques ont été retenues. Ainsi, un outil pédagogique répond aux besoins des enseignants et des élèves s'il facilite leur travail en les accompagnant dans leurs démarches. Pratique et polyvalent, un outil est adapté s'il tient compte des pédagogies constructivistes préconisées dans les référentiels officiels. Il doit proposer des situations concrètes et contextualisées (Tulip & Cook, 1992), variant les supports de communication (papier, électronique, vidéos…) pour entretenir l'intérêt et l'attention des élèves (Bruillard & Baron, 1998).

Au niveau de l'élaboration des manuels et autres outils pédagogiques, le décret pose un nouveau défi : concevoir des manuels respectant les conditions d'agrément tout en tenant compte des recherches dans le domaine des didactiques et de la pédagogie et en octroyant un degré de liberté aux utilisateurs. Dans le cadre d'une recherche en didactique des sciences (Dehon *et al.*, 2009), l'Institut d'Administration Scolaire et le Carré des Sciences de l'Université de Mons ont élaboré un dispositif d'enseignement implémenté dans les classes via un outil pédagogique. Cet outil pédagogique, testé empiriquement sur la base d'une méthodologie inspiré des chaînes prototypiques (Van der Maren, 2005) et du modèle de Lapointe, Thérien et Veillette (1991), intègre un dossier destiné à l'enseignant, des fiches de diagnostic et de remédiation, le matériel pédagogique… et prône une démarche scientifique dans une perspective socioconstructiviste.

Les résultats des recherches, tant francophones qu'anglo-saxonnes, prises en référence ont permis de structurer et de fournir des pistes pour construire l'outil pédagogique, *l'Energithèque*, dont il est question. Néanmoins lors de l'élaboration d'un tel outil, il ne faut pas négliger la phase de mise à l'épreuve de l'outil sur le terrain. Effectivement, des outils pédagogiques peuvent être appréhendés de façon très différente selon les contextes et les publics. Dans la recherche sur laquelle cet article se base, une méthode, inspirée des « Chaînes sur prototype initial » de Van der Maren (2003, p.119), a été employée. Cette méthode procède par successions de prototypes de l'outil qui doivent conduire à un prototype final. Les modifications de prototypes se basent alors sur un ensemble de données issues d'observations en classes, d'observations liées à l'usage qu'en ont les élèves et les enseignants. Il s'agit de repérer un maximum d'informations sur l'utilisation de l'outil en vue d'accroître sa pertinence.

Dans un second temps, il est intéressant également de se pencher sur l'efficacité de l'outil. Par un dispositif très simple de classes expérimentales et classes contrôle, il est possible, sur la base d'une comparaison entre des prétests et postests portant sur les compétences visées, de mesurer l'impact de l'outil sur les apprentissages. Les résultats concernant l'outil présenté dans cet article montrent qu'en termes de développement de compétences, l'outil pédagogique permet une plus forte progression que d'autres supports pédagogiques, dans ce cas-ci un support audio-visuel commercialisé, ainsi qu'une diminution des écarts initiaux entre élèves « faibles » et élèves « forts ».

6. Bibliographie

[ANDERSON *et al.* 84] Anderson, R. C., Osborn, J., Tierney, R. J. (1984). *Learning to Read in American Schools: Basal Readers and Content Texts*. Hillsdale, N.J:Erlbaum.

[BALL et COHEN 96] Ball, D. L.. et Cohen, D. K. (1996). Reform by the book: what is – or might be – the role of curriculum materials in teacher learning and instructional reform ? *Educational Researcher, 25*, 6 - 8, 14.

[BRUILLARD et BARON 98] Bruillard, E., Baron, G.–L. (1998). Vers des manuels scolaires électroniques ? Résultats d'une étude en mathématiques en classe de sixième. HERMES Science, *Sciences et techniques éducatives, 5*(4), 1-28.

[CARETTE 02] Carette, V. (2002). Le manuel scolaire : outil pour l'élève ? In Y. Lenoir, B. Rey, G.-R. Roy & J. Lebrun (Ed.), *Le manuel scolaire et l'intervention éducative. Regards critiques sur ses apports et ses limites* (pp. 41-56). Sherbrooke : Editions du CRP.

[CARETTE 07] Carette, V. (2007). Les implications de la notion de compétence sur l'évaluation. *Education-Formation, 286,* 51-61.

[CHOPPIN 92] Choppin, A. (1992). *Les manuels scolaires : histoire et actualité.* Paris : Hachette.

[CONSEIL DU LIVRE 08] Conseil du Livre (2008). Avis sur le manuel scolaire du 11 mars.

[CRAHAY et DETHEUX 05] Crahay, M. et Detheux, M. (2005). L'évaluation des compétences, une entreprise possible ? *Mesure et évaluation en éducation,* 28 (1), 57-58.

[DEHON *et al.* 09] Dehon, A., Demeuse, Demierbe, C., Derobertmasure, A., Gillis, P., Lo Bue, F., Melin, S. (2009). *Développement d'outils de diagnostic et de remédiation immédiate au travers d'activités scientifiques au premier degré de l'enseignement secondaire.* Bruxelles : rapport intermédiaire de la deuxième année de recherche (non publié).

[DEHON et DEROBERTMASURE 08] Dehon, A. et Derobertmasure, A. (2008). Outils de remédiation immédiate : pour plus d'efficacité et d'équité dans le processus d'enseignement à l'école fondamentale. Actes du colloque international *Efficacité et Equité en Education,* Rennes, novembre 2008.

[DEMEUSE et MONSEUR 00] Demeuse, M. et Monseur, Ch. (2000). Politique et usage des manuels scolaires en mathématiques et en sciences. *Cahiers du Service de Pédagogie expérimentale, 3-4*, 177-183.

[DEMEUSE et STRAUVEN 06] Demeuse, M. et Stauven, Ch. (2006). *Développer un curriculum d'enseignement ou de formation. Des options politiques au pilotage. Bruxelles:* De Boeck Université, Collection "Perspectives en Education et Formation

[GERARD 05]Gérard, F.-M. (2005). *Le défi de l'auteur de manuel scolaire d'aujourd'hui*. Communication à la rencontre-débat des auteurs de manuels scolaires *Le défi du manuel scolaire : parole aux auteurs*, Wépion, 4 mais 2005.

[GERARD 06] Gérard, F-M (2006). Un manuel scolaire n'est un carcan que pour celui qui s'y laisse enfermer. *Le Soir*, Carte blanche du 29 juin 2006, p. 18.

[GERARD 07]Gérard, F.-M. (2007). La complexité d'une évaluation des compétences à travers des situations complexes : nécessites théoriques et exigences du terrain. Actes du Colloque international *Logique de compétences et développement curriculaire : débats, perspectives et alternative pour les systèmes éducatifs* », Montréal, 26 et 27 avril 2007.

[GERARD et ROEGIERS 03] Gérard, F-M. et Roegiers, X. (2003). *Des manuels scolaires pour apprendre : concevoir, évaluer, utiliser.* Bruxelles : De Boeck.

[HABBOUB 05] Habboub, E. (2005). *La didactique professionnelle et la didactique des savoirs professionnels dans la documentation scientifique francophone*. Sherbrooke : Université de Sherbrooke (Mémoire de maîtrise).

[HARDER 89] Harder, A. K. (1989). Attitudes towards reading science textbooks. *The American Biology Teacher, 51* (4), 208-212.

[KOZULIN *et al.* 07] Kozulin, A., Gindis, B., Ageyev, V. S. et Miller, S. M. (2007). Vygotsky's Educational Theory in Cultural Context. Cambridge: Cambridge University Press.

[LAPOINTE, THERIEN, VEILLETTE 91] Lapointe, J., Thérien, L., Veillette, M. (1991). Modèle d'élaboration et de validation du matériel didactique en formation professionnelle, *Revue des sciences de l'éducation*, vol.17, n°1, 57-75.

[LEBRUN, LENOIR, LAFOREST, LAROSE, ROY, SPALLANZANI, PEARSON 02] Lebrun, J. , Lenoir, Y., Laforest, M., Larose, F., Roy, G.-R., Spallanzani, C. & Pearson, M. (2002). Pas and Current Trends in the Analysis of Textbooks in a Quebec Context. *Curriculum Inquiry*, vol. 32, n°1, 51-83.

[LEBRUN *et al.* 06] Lebrun, J., Bédard, J., Hasni, A. et Grenon, V. (2006). *Le matériel didactique et pédagogique: soutien à l'appropriation ou déterminant de l'intervention éducative*. Sainte-Foy : Presses de l'Université de Laval.

[LENOIR *et al.* 07] Lenoir, Y., Hasni, A., Lebrun, J., Larose, F., Maubant, Ph., Lisée, V., Oliveira, A. et Routhier, S. (2007). L'utilisation des manuels scolaires dans les écoles primaires du Québec. Résultats de quinze ans de recherche. In M. Lebrun, P. Aubin, M. Allard et A. Landry (Ed.), *Le manuel scolaire d'ici et d'ailleurs, d'hier à demain* (cd-rom). Québec : Presses de l'Université du Québec.

[LENOIR *et al.* 02] Lenoir, Y., Larose, F., Deaudelin, C., Kalubi, J.-C. et Roy, G.-R. (2002). L'intervention éducative : clarifications conceptuelles et enjeux sociaux. Pour une re-conceptualisation des pratiques d'intervention en enseignement et en formation à l'enseignement. *Esprit critique, 4* (4) (revue en ligne).

[LENOIR *et al.* 01] Lenoir, Y., Rey, B., Roy, G.-R. et Lebrun, J. (2001). *Le manuel scolaire et l'intervention éducative. Regards critiques sur ses apports et ses limites*. Sherbrooke : Editions du CRP.

[LETOR 04] Letor, C. (2004) *L'évaluation des compétences : depuis la diversité des définitions et des procédures d'évaluation à leur standardisation : quelques pistes de réflexion sur la mise en place d'une évaluation centralisée et ses implications*. Actes du 3ème Congrès des chercheurs en éducation, Bruxelles, 16 et 17 mars 2004.

[OCDE 06] Organisation de coopération et de développement économiques (OCDE) (2006). *PISA 2006 : Les compétences en sciences un atout pour réussir. Volume 1 – Analyse des résultats*. Paris : les Editions de l'OCDE.

[PAIVANDI 07] Paivandi, S. (2007). L'individu dans les manuels scolaires en Iran. *Cahier d'études sur la Méditerranée Orientale et le Monde Turco-Iranien*, 36. [En ligne http://cemoti.revues.org/document36.html page consultée le 11 avril 2008].

[REY 01] Rey, B. (2001). Manuels scolaires et dispositifs didactiques. In Y. Lenoir, G.-R. Roy, B. Rey et J. Lebrun (Ed.), *Le manuel scolaire et l'intervention éducative* (pp. 25-40). Sherbrooke : éditions du CRP.

[REY *et al.* 06] Rey, B., Carette, V., Defrance, A. et Kahn, S. (2006). *Les compétences à l'école : apprentissage et évaluation*. Bruxelles : De Boeck.

[SCALLON 07] Scallon, G. (2007). *L'évaluation des apprentissages dans une approche par compétences*. Bruxelles : De Boeck.

[SCRUGGS 88] Scruggs, M. M. (1988). What research says about textbooks. *Science and Children, 25* (4), 24-25.

[TULIP et COOK 91] Tulip, D., Cook, C (1991) A comparison of author intentions and student perceptions about textbook characteristics. *Research in Science Education*, 21, 313 – 319.

[TULIP et COOK 92] Tulip, D., Cook, C (1992) The importance of selected textbook features to science teachers. *Research in Science Education*, 22, 91 – 100.

[TURMEL 07] Turmel, S. (2007) Constructivisme et manuel scolaire au collégial. Une rencontre interactive, sociale et réflexive du lecteur avec le savoir. In M. Lebrun, P. Aubin, M. Allard et A. Landry (Ed.), *Le manuel scolaire d'ici et d'ailleurs, d'hier à demain* (cd-rom). Québec : Presses de l'Université du Québec.

[VAN CAMPENHOUDT *et al.* 04] Van Campenhoudt, L., Franssen, A., Hubert, G., Van Espen, A., Lejeune, A., Huynen, Ph. (2004). La consultation des enseignants du secondaire. Bruxelles: Ministère de la Communauté française, Administration générale de l'Enseignement et de la Recherche scientifique, Service général du Pilotage du système éducatif (rapport de recherche).

[VAN DER MAREN 05] Van Der Maren, J.-M. (2005). *La recherche appliquée en pédagogie. Des modèles pour l'enseignement.* Bruxelles : De Boeck.

[VARGAS 06] Vargas, C. (2006). Les manuels scolaires : imperfections nécessaires, imperfections inhérentes et imperfections contingentes. In M. Lebrun (Ed.), *Le manuel scolaire: un outil à multiples facettes* (pp. 13-36). Québec : Presses de l'Université du Québec.

[WANG 98] Wang, H-C. A. (1998). Science textbook studies reanalysis: teachers "friendly" content analysis methods? Paper presented at the *Annual Meeting of NARST*, San Diego.

[SOL 05] Sol, C. (2005). Du manuel scolaire. Bulletin d'information de l'Administration Générale de l'Enseignement et de la Recherche Scientifique, *Tables rondes 2*, 5-7. Revue en ligne : http://www.enseignement.be/index.php?page=24674&navi%3D135

Supports d'enseignement et préparation de classe

Comment se pose la question des supports dans le travail hors la classe des enseignants du premier degré en mathématiques ?

Laurence Leroyer

CERSE, université de Caen
laurence.leroyer@ac-caen.fr

RÉSUMÉ. *L'activité professionnelle de l'enseignant ne saurait se réduire au seul espace-temps de la classe. L'action d'enseignement menée auprès des élèves résulte d'un travail personnel de l'enseignant effectué hors la classe. Pour mener à bien ce travail, l'enseignant dispose de nombreuses ressources dont les supports d'enseignement proposés et commercialisés par les éditeurs. Le travail de recherche que nous menons actuellement s'articule autour de la question des supports dans le travail hors la classe des professeurs des écoles en mathématiques. Il vise à une meilleure connaissance de l'activité enseignante liée à la préparation de la classe. Les premiers résultats de recherche présentés s'appuient sur les résultats statistiques d'une enquête menée auprès de 260 enseignants.*

MOTS-CLÉS : *préparation de classe, manuels scolaires, supports d'enseignement*

Publié avec l'aide financière du Fonds de la Recherche Scientifique - FNRS
et avec l'appui de l'Administration générale de la Recherche scientifique. Service général du pilotage du système éducatif

1. Introduction

Préparer la classe constitue une des tâches professionnelles afférentes à chaque enseignant. Cette tâche, dont l'action d'enseignement menée auprès des élèves résulte, s'effectue dans un espace-temps distinct de celui de la classe. L'enseignant doit, entre autres, concevoir les séances qu'il va mettre en œuvre et notamment choisir ou élaborer les supports d'apprentissage à destination des élèves. Comment les enseignants du premier degré[1] qui, à l'inverse des enseignants du second degré, doivent enseigner toutes les disciplines réalisent-ils cette tâche ? Quelles ressources utilisent-ils ? Eric Bruillard [BRUILLARD 05] écrit « Quand les enseignants sont censés être des spécialistes des domaines qu'ils ont en charge – ils les ont étudiés longuement à l'université – ils « incarnent » leur discipline et sont jugés peu dépendant des manuels scolaires. Quand leur expertise est moins affirmée, l'impact des manuels est certainement plus important. C'est le cas en élémentaire, mais également en géographie (enseignée majoritairement par des historiens) et sans doute de manière moins visible dans des disciplines scolaires basées sur plusieurs champs universitaires ». Le lien moindre expertise / dépendance aux manuels s'exprime aussi dans les programmes d'enseignement de l'école primaire. Ainsi, pour enseigner le français au cycle des apprentissages fondamentaux : « l'appui sur un manuel de qualité est un gage de succès pour cet enseignement délicat » [MINISTERE DE L'EDUCATION NATIONALE 08]. Les manuels scolaires souvent accompagnés d'un livre du maître représentent une grande part des supports proposés et commercialisés par les éditeurs. A ces supports s'ajoutent d'autres ressources tels que les ouvrages pédagogiques, les revues spécialisées, les documents de formation initiale ou continue ou bien encore les sites internet.

Le travail de recherche que nous menons actuellement vise à contribuer à une meilleure connaissance de l'activité enseignante dans sa dimension non observable et plus particulièrement celle qui est déployée dans les phases de préparation de la classe. Cette recherche s'articule autour de la question suivante : comment se pose la question des supports dans le travail hors la classe des enseignants du premier degré et plus particulièrement dans le travail de préparation de la classe dans le domaine des mathématiques ? Les recherches sur la documentation professionnelle des enseignants constituent actuellement un nouveau champ d'étude en didactique des mathématiques, en témoigne le cours de G. Gueudet et L. Trouche en 2007 à l'école d'été de didactique des mathématiques intitulé « Vers de nouveaux systèmes documentaires pour les professeurs de mathématiques », [GUEUDET & TROUCHE 08] ainsi que le cours de C. Margolinas et F. Wozniak « Place des documents dans l'élaboration d'un enseignement de mathématiques à l'école primaire » [MARGOLINAS & WOZNIAK 08]. Notre recherche, qui peut se positionner dans ce champ, se fonde sur plusieurs hypothèses dont les trois suivantes : l'utilisation par les enseignants de supports d'enseignement commercialisés pour préparer la classe est une réalité ; il existe des relations entre le rapport au support (utilisation, adaptation, création), la formation et les conceptions de l'enseignant ; le rapport au support est conditionné par différentes variables (ancienneté professionnelle, niveau de classe …).

Nous présenterons successivement le cadre théorique sur lequel nous nous appuyons, le cadre méthodologique utilisé et les premiers résultats de cette recherche.

2. Une recherche qui sollicite plusieurs champs théoriques

Afin de mieux comprendre comment se pose la question des supports dans le travail de préparation de la classe des enseignants du premier degré en mathématiques nous utilisons plusieurs champs théoriques, en référence aux travaux d'A. Robert et de J. Rogalski [ROBERT & ROGALSKI 02].

Une première approche, didactique, conduit à définir l'activité de préparation de classe. Cette activité pour F. Wozniak constitue un des problèmes praxéologique du professeur consistant à « répondre à la question comment organiser l'étude d'un objet de savoir (mathématique) pour, et dans, la classe », cet objet de savoir étant référencé aux programmes d'enseignement de l'école primaire [WOZNIAK 07].

Toutefois, on ne peut restreindre l'analyse de l'activité de préparation de la classe à cette seule dimension. Pour préparer sa classe, l'enseignant dispose d'un ensemble de ressources dont les supports d'enseignement proposés par les éditeurs. L'activité de préparation de la classe doit alors être envisagée d'un point de vue de l'instrumentation et de l'instrumentalisation. Il s'agit alors d'analyser comment l'enseignant s'empare des supports à sa disposition. Cette approche se réfère aux travaux de P. Rabardel dans le champ de l'ergonomie du

[1] En France, le premier degré de l'enseignement correspond à l'école maternelle (3-5 ans) et à l'école élémentaire (6-10 ans). Les enseignants du premier degré, autrefois instituteurs, sont depuis 1989 dénommés « professeurs des écoles ».

travail [RABARDEL 95 et 99], mais également aux travaux en didactique des mathématiques de G. Gueudet et L. Trouche qui s'intéresse à la question de la documentation professionnelle des enseignants en mathématiques et plus particulièrement des ressources numériques [GUEUDET & TROUCHE 08].

Les ressources citées précédemment constituent des ressources extrinsèques. Les ressources intrinsèques comme celles acquises par l'expérience sont elles aussi à prendre en compte. Différentes pour chaque individu, ces ressources intrinsèques conduisent à solliciter un dernier cadre théorique développé par Y. Clot : la clinique de l'activité [CLOT 99]. L'utilisation de ce cadre théorique nous amène à considérer l'enseignant comme un individu qui répond de manière singulière à une tâche donnée (préparer la classe) dans une situation contrainte par un contexte spécifique (école, élèves de la classe) et des ressources disponibles.

3. Méthodologie de recueil et de traitement des données

3.1. Recueil des données

A la différence de l'activité enseignante en classe, l'observation directe de l'activité enseignante hors la classe apparaît difficile. Enquêter sur cette dimension du travail enseignant passe donc pour ce qui nous concerne quasi nécessairement par les propos que tiennent les enseignants sur ce temps de préparation, en mathématiques. Margolinas et al., en 2005, ont mené une recherche sur le travail mathématique hors classe des professeurs [MARGOLINAS & al 05]. Ce travail s'appuie sur une méthodologie qui privilégie l'entretien, associé ou non à des observations, et qui porte sur de petits effectifs d'enseignants. Notre approche, elle aussi fondée sur les avis des enseignants sur leur pratique, se déploie dans une autre logique.

Notre recherche est basée, dans un premier temps, sur une approche quantitative. Celle-ci se fonde sur un recueil d'informations réalisé à partir des réponses obtenues à un questionnaire envoyé auprès d'environ 1700 enseignants du premier degré ayant une classe à temps plein dans l'Académie de Caen[2]. Ce questionnaire est composé essentiellement de questions fermées de formes différentes (choix uniques, choix multiples, avec échelle de mesure), afin de favoriser un maximum de réponses et de permettre un traitement quantitatif des réponses obtenues. Il se divise en plusieurs parties. Après avoir donné des renseignements sur son âge, ses diplômes, son niveau d'enseignement, son ancienneté de service etc. l'enseignant doit indiquer le ou les supports d'enseignement qu'il utilise actuellement pour préparer sa classe. Ceci a pour objectif de répondre à une première interrogation : « les enseignants ont-ils majoritairement recours à des supports commercialisés dans leur pratique et quels sont ces supports ? ». Afin de comprendre ce qui conduit un enseignant à utiliser un ou des supports d'enseignement proposés par les éditeurs et de déterminer pourquoi certains supports sont plus utilisés que d'autres, l'enseignant qui a fait le choix d'utiliser un ou plusieurs supports commercialisés doit sélectionner et hiérarchiser, dans une liste proposée, les critères à partir desquels il a opéré son ou ses choix au regard de la diversité des offres des éditeurs. Une liste d'arguments concernant l'utilisation de supports d'enseignement proposés par les éditeurs est ensuite soumise à son évaluation. Il doit préciser si chaque argument est en adéquation avec ce qu'il pense. L'enseignant qui n'utilise pas de supports commercialisés est aussi amené à donner son avis. Il convient ensuite d'apprécier comment sont utilisés les supports proposés par les éditeurs. L'enseignant doit alors caractériser, à partir de propositions, son travail de préparation tant au niveau de la réflexion que de la préparation matérielle. Il doit aussi dire ce qui est pour lui le plus important, le plus difficile et le plus long lors de la préparation d'une séance. Ces questions visent à valider une typologie construite a priori, mettant en lien dans un premier temps le rapport au support[3] avec le travail de préparation, présentée dans le document 1 page suivante, et dans un deuxième temps à identifier les liens éventuels avec d'autres paramètres tels que l'ancienneté professionnelle, le niveau d'enseignement etc. La question relative aux relations supports/enseignants conduit aussi à s'interroger sur la professionnalisation des enseignants. Les diverses utilisations des supports par les enseignants donnent-elles à voir un degré de professionnalisation différent ? Peut-on lier des pratiques à des caractéristiques spécifiques ? Par exemple, y a-t-il une relation entre la capacité à élaborer soi-même ces supports et la capacité à s'auto former ? Suite aux questions relatives au travail de préparation, l'enseignant doit désigner les ouvrages ou les documents qu'il a lus ou parcourus et préciser dans quel cadre ont eu lieu ces lectures. Une question portant sur la formation continue en mathématiques est aussi posée. Il s'agit ici de déterminer dans quelle mesure la formation institutionnelle ou personnelle intervient dans la relation supports/enseignants. A ceci s'ajoutent deux questions relatives à la proximité de lieux de ressources

[2] En France, l'académie est l'instance institutionnelle organisant l'enseignement à l'échelle d'une région depuis la maternelle jusqu'aux classes post-lycée (18 ans).

[3] Définit la relation qui existe entre l'action de l'enseignant et le support d'enseignement. On distingue trois modes principaux : l'utilisation, l'adaptation et la conception.

et l'utilisation des TIC[4]. Enfin une dernière question est consacrée à l'évolution de la pratique professionnelle de l'enseignant. En s'appuyant sur l'utilisation ou non des supports d'enseignement et la manière de les utiliser au cours de ses années de pratique, celui-ci doit indiquer les modifications opérées dans son travail de préparation.

<table>
<tr><th></th><th colspan="2">Travail intellectuel (Réflexion)</th><th colspan="2">Travail matériel (Préparation matérielle)</th></tr>
<tr><th></th><th>Lié à la théorie</th><th>Lié à l'expérience</th><th>Matériel « récupéré »</th><th>Matériel créé</th></tr>
<tr><td>« concepteur »</td><td>Pour chaque séquence, j'élabore ma progression en m'appuyant sur mes connaissances (acquises lors de formations ou de lectures).</td><td>Pour chaque séquence, j'élabore ma progression en m'appuyant sur mon expérience.</td><td>Je fabrique moi-même mes supports en m'inspirant d'autres supports existants.</td><td>Je conçois moi-même mes supports à partir de mes lectures.
Je conçois moi-même mes supports à partir de mon expérience.</td></tr>
<tr><td>« adaptateur averti »</td><td>Je m'appuie sur les propositions du guide pédagogique mais mes connaissances acquises lors de formations ou de lectures m'amènent à modifier ce qui est proposé.</td><td>Je m'appuie sur les propositions du guide pédagogique mais mon expérience m'amène à modifier ce qui est proposé.</td><td>J'utilise des supports existants autres que ceux proposés par le guide pédagogique utilisé.
J'utilise le(s) support(s) proposé(s) avec le guide pédagogique mais je le(s) modifie souvent.
J'utilise des supports existants dont je dispose et je les modifie en fonction de mes intentions.</td><td>X</td></tr>
<tr><td>« adaptateur utilisateur »</td><td colspan="2">À partir de la lecture de plusieurs guides pédagogiques, j'élabore ma progression.</td><td>À partir de plusieurs supports, je sélectionne ce qui m'intéresse pour réaliser mon propre support.</td><td>X</td></tr>
<tr><td>« utilisateur averti »</td><td>Je mets en œuvre la séance proposée par le guide pédagogique, je repère les éléments qui font avancer la séance.</td><td>Je mets en œuvre la séance proposée par le guide pédagogique, mon expérience me permet de voir si elle va fonctionner.</td><td rowspan="2">J'utilise des supports existant dont je dispose.
J'utilise le(s) support(s) proposé(s) avec le guide pédagogique utilisé.</td><td rowspan="2">X</td></tr>
<tr><td>« simple utilisateur »</td><td colspan="2">Je fais confiance aux concepteurs, je mets en œuvre la séance proposée par le guide pédagogique.</td></tr>
</table>

Tableau 1. *Typologie a priori du travail de préparation en fonction du rapport au support de l'enseignant*

3.2. Traitements statistiques : des tris à plat à l'analyse statistique implicative

261 questionnaires ont été complétés et retournés par les enseignants de la maternelle au CM2[5] ; ils autorisent un traitement statistique. Dans un premier temps, des tris à plat et des tris croisés ont été réalisés et ont permis l'obtention de résultats intéressants que nous exposerons. Toutefois, cette analyse présente des limites car les informations sont juxtaposées et le travail sur des similarités de réponses conduit à identifier des groupes d'individus restreints. Cette analyse ne permet pas de mettre en évidence des logiques de réponses. Nous avons donc fait le choix d'utiliser un autre outil mathématique : l'analyse statistique implicative [BAILLEUL 01] permet de dégager des réseaux orientés de réponses c'est-à-dire de mettre en évidence des liens orientés éventuels entre les différentes réponses des enquêtés aux différentes variables du questionnaire. L'utilisation de cet outil mathématique permet d'apprécier dans quelle mesure tel comportement de réponse à tel item entraîne, statistiquement parlant, tel comportement de réponse à tel autre item [GRAS & KUNTZ 07]. Ainsi, s'il existe une implication statistique entre la variable v1 et la variable v2, on peut dire que, quand un individu choisit v1, alors il y a de fortes chances pour qu'il choisisse aussi la variable v2. Et ainsi de suite, des chaînes d'implications apparaissent. À partir d'une sélection de variables, les réponses aux questions fermées du questionnaire, ont été analysées avec le logiciel CHIC[6]. Il s'agit des variables liées à la caractérisation du travail de préparation, aux opinions des enseignants sur les supports commercialisés, à la fréquence d'utilisation des ressources sur la toile, aux critères de choix des supports commercialisés et à la lecture/formation. A ces variables que l'on qualifie de principales, s'adjoignent des variables supplémentaires relatives aux caractéristiques des enseignants ayant répondu au questionnaire tels que l'âge, l'ancienneté professionnelle, le niveau d'enseignement etc.

---

4 Technologie de l'Information et de la Communication.

5 Organisation du premier degré par niveau : école maternelle (Petite, moyenne et grande sections), école élémentaire (1ère année : CP - Cours Préparatoire, CE1 - Cours Elémentaire 1, CE2 - Cours Elémentaire 2, CM1 - Cours Moyen 1, 5ème année : CM2 - Cours Moyen 2).

6 Classification Implicative et Cohésitive.

4. Des résultats qui valident les hypothèses émises

4.1. Les supports d'enseignement proposés par les éditeurs, une ressource utilisée pour préparer la classe

Les tris à plat opérés à partir des données recueillies attestent d'une utilisation importante par les enseignants des supports d'enseignement commercialisés pour préparer la classe (cf. tableau 2). Dans la liste qui leur était proposée 98,1 % des enquêtés ont indiqué utiliser actuellement un ou plusieurs supports. Toutefois, on observe des différences quant au nombre de supports utilisé par chaque enseignant. On distingue ainsi trois catégories d'enseignants : des enseignants qui n'utilisent pas de support commercialisé (1,9 %), des enseignants qui utilisent un seul support (19,1 %) et des enseignants utilisant plusieurs supports (69%). L'utilisation par les enseignants d'un seul ou de plusieurs supports commercialisés laisse supposer des relations aux supports différentes.

	Effectif	Pourcentage de la population enquêtée	Fréquences cumulées
0 support	5	1,9	1,9
1 support	50	19,1	21
2 supports	46	17,6	38,6
3 supports	43	16,5	55,1
4 supports	32	12,3	67,4
5 supports et plus	85	32,6	100

Tableau 2. *Nombre de supports commercialisés utilisés par les enseignants dans leur classe*

L'existence possible de relations variées aux supports est renforcée lorsque l'on observe les réponses obtenues à la question portant sur les modalités d'utilisation des supports d'enseignement commercialisés. Comme on peut le constater dans la figure 1, l'utilisation des supports commercialisés comprenant souvent un support enseignant et un support élève diffèrent : 55,66 % des enseignants déclarent utiliser toujours ou souvent le support élève et le support enseignant, 52,14 % déclarent n'utiliser, toujours ou souvent, que le support élève et 12,49 % déclarent utiliser uniquement, souvent ou toujours, le support enseignant.

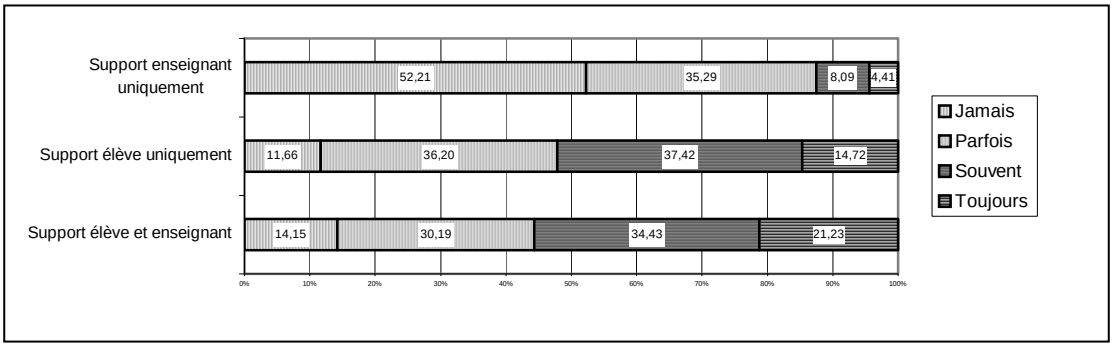


Figure 1. *Utilisation des supports d'enseignement proposés par les éditeurs*

4.2. Une diversité, des critères de sélection et des opinions relatives aux supports d'enseignement commercialisés

L'analyse des critères de sélection et des opinions relatives aux supports d'enseignement commercialisés étaye l'existence d'une diversité de rapports aux supports. Dans le questionnaire soumis aux enseignants, les critères proposés pour justifier la sélection du (ou des) support(s) retenu(s) sont organisés en deux ensembles : un premier contenant des critères relatifs au contenu et au contenant dont le document 4 rend compte et un second comprenant des critères ayant trait au contexte, à la formation ou à l'aspect commercial, présenté dans le document 5. Le poids global de chaque critère a été calculé en affectant un coefficient aux différentes positions possibles (chaque enseignant devait choisir et hiérarchiser cinq critères dans une liste de 14 propositions). On peut, sur ces deux graphiques, faire un premier commentaire : tous les critères proposés ont été retenus, mais avec des poids qui varient dans des échelles fort importantes. Dans la figure 2, les critères choisis en position 2 (présence d'éléments intéressants à partir desquels j'élabore et mets en œuvre mes séances), 4 (souplesse d'utilisation/adaptation) et 6 (programmation « clés en mains »), quand la référence à des apports théoriques

n'apparaît qu'en position 9 avec un poids nettement inférieur, nous permettent-ils de dire que les postures d'utilisateur et d'adaptateur seraient les plus développées. ? Dans la figure 3, les trois premiers critères retenus par près des deux tiers des enseignants appartiennent à chacune de trois catégories (contexte, formation et aspect commercial). Ils mettent en évidence l'importance de la recherche personnelle, de l'échange entre pairs et de la nécessité de se faire un avis à partir d'un spécimen.

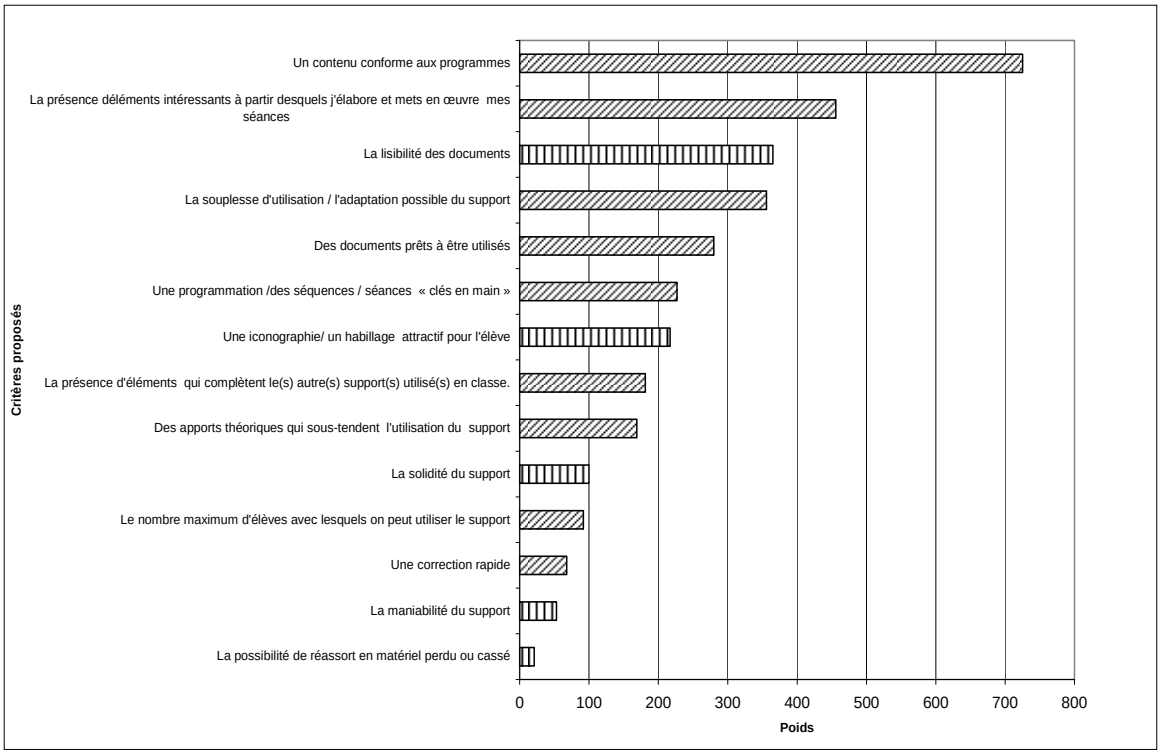

Critères proposés
Un contenu conforme aux programmes
La présence déléments intéressants à partir desquels j'élabore et mets en œuvre mes séances
La lisibilité des documents
La souplesse d'utilisation / l'adaptation possible du support
Des documents prêts à être utilisés
Une programmation /des séquences / séances « clés en main »
Une iconographie/ un habillage attractif pour l'élève
La présence d'éléments qui complètent le(s) autre(s) support(s) utilisé(s) en classe.
Des apports théoriques qui sous-tendent l'utilisation du support
La solidité du support
Le nombre maximum d'élèves avec lesquels on peut utiliser le support
Une correction rapide
La maniabilité du support
La possibilité de réassort en matériel perdu ou cassé
0
100
200
300
400
500
600
700
800
Poids

Figure 2. *Poids des critères de sélection d'un support d'enseignement commercialisé parmi les critères se rapportant au contenu* (///) *et au contenant* (III)

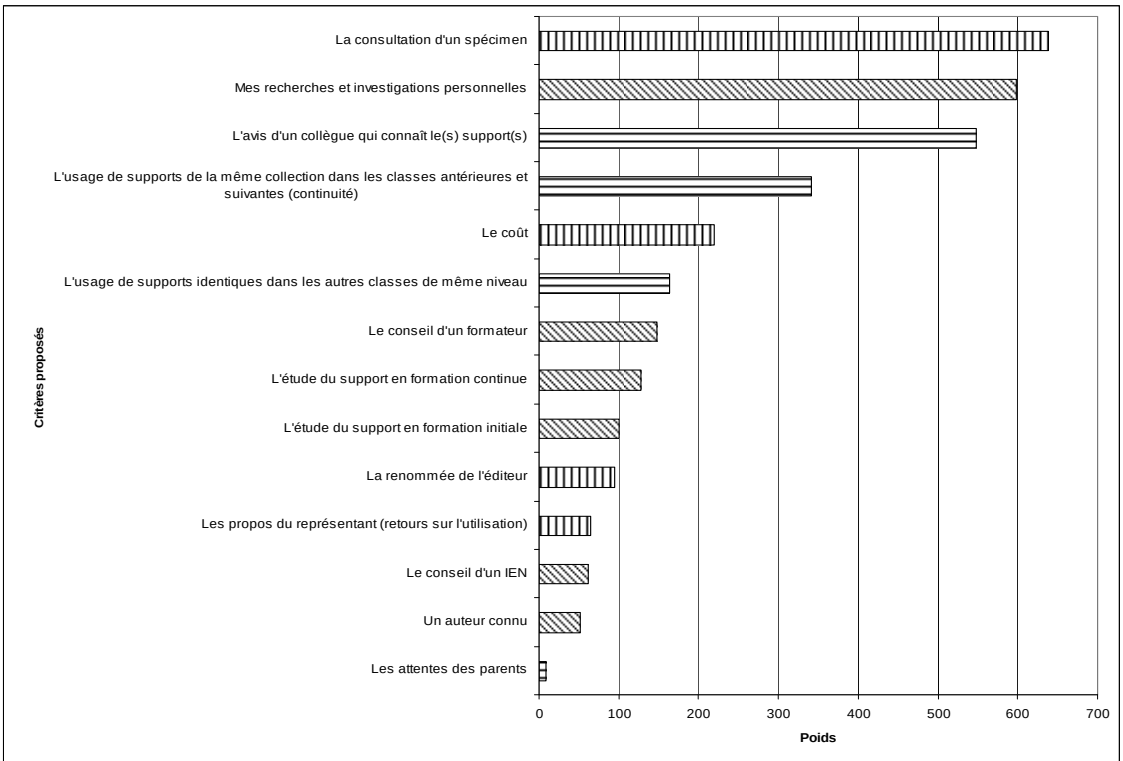


Figure 3. *Poids des critères de sélection d'un support d'enseignement commercialisé parmi les critères se rapportant au contexte* (=)*, à la formation* (\\\) *et à l'aspect commercial* (III)

L'analyse de la partie du questionnaire portant sur les opinions des enseignants relatives à ces supports permet d'envisager des usages de ces supports très variés. Le tableau 3 témoigne de la diversité des opinions relatives aux supports d'enseignement commercialisés chez les enseignants. Pour chaque argument soumis à l'évaluation de l'enquêté, le pourcentage de réponse obtenue est indiqué, de l'appréciation la plus négative à la plus positive.

	- - "	" - "	" + "	" + + "	NR
facilite(nt) mon travail de préparation lié à la réflexion	3,4	7,3	43,7	33,3	12,3
facilite(nt) ma préparation matérielle	2,7	6,5	46,0	33,7	11,1
réduit (réduisent) mon temps de préparation lié à la réflexion	6,5	18,0	38,3	23,8	13,4
réduit (sent) mon temps de préparation matérielle	5,4	18,4	33,0	26,4	16,9
permet(tent) la mise en œuvre d'une programmation / d'une progression / de séances sans trop se poser de questions car …	8,4	19,9	18,4	6,9	46,4
… j'ai confiance en les rédacteurs, ce qui est écrit doit être enseigné / le contenu et la démarche sont conformes aux programmes	14,6	23,4	28,7	10,0	23,4
… j'ai décidé d'investir un autre domaine d'enseignement	27,2	20,3	16,1	6,5	29,9
… l'enseignement des mathématiques m'intéresse peu	44,8	18,8	2,7	0,8	33,0
…je ne maîtrise pas suffisamment l'enseignement des mathématiques (manque de formation)	37,5	16,9	9,6	6,1	29,9
évite(nt) les photocopies	13,0	16,5	23,8	30,7	16,1
donne(nt) à voir aux parents le travail mené en classe	20,3	21,5	28,0	12,3	18,0
fournit(ssent) des éléments théoriques accessibles à tous	9,2	17,6	39,8	14,6	18,8
propose(nt) souvent une gestion des différences	16,5	28,7	24,5	13,0	17,2
est (sont) souple(s) d'utilisation : on peut utiliser uniquement le guide de l'enseignant ou uniquement le support de l'élève	9,2	25,7	33,0	13,8	18,4
est (sont) souple(s) d'utilisation : on peut aménager la programmation proposée	4,6	19,5	40,2	18,8	16,9
propose(nt) des situations facilement modifiables / adaptables	3,8	23,4	37,9	18,0	16,9
permet(tent) un travail en différents groupes dans une classe à plusieurs niveaux	8,0	23,8	26,4	27,2	14,6
propose(nt) un déroulement / des situations souvent identiques	11,9	31,8	29,9	5,7	20,7
réduit(réduisent) le travail de correction	20,3	39,1	17,2	5,0	18,4
propose(nt) une évaluation en fin de séquence	12,6	22,6	34,1	13,8	16,9

Tableau 3. *Pourcentage de réponse pour chaque argument concernant les supports d'enseignement commercialisés présentés*

4.3. Mise en évidence des différents rapports aux supports

Si la diversité des réponses obtenues laisse supposer des usages variés des supports d'enseignement commercialisés, les tris opérés ne permettent pas de mettre en relation l'ensemble des réponses. L'analyse statistique implicative permet de repérer des organisations de logique de réponses et permet d'apprécier les différents rapports aux supports dans le travail de préparation de classe. Au seuil de significativité de 0.98, les résultats de l'analyse implicative menée font apparaître 11 réseaux dont cinq plus conséquents composés d'au moins trois chemins Au seuil de significativité de 0.98. Dans chacun de ces cinq réseaux R1, R2, R3, R4 et R5, de fortes liaisons implicatives entre les variables principales existent. La transitivité des chemins est assurée partout. En se référant à la signification des variables principales qui composent chaque réseau, il est possible d'interpréter chacun de ces réseaux.

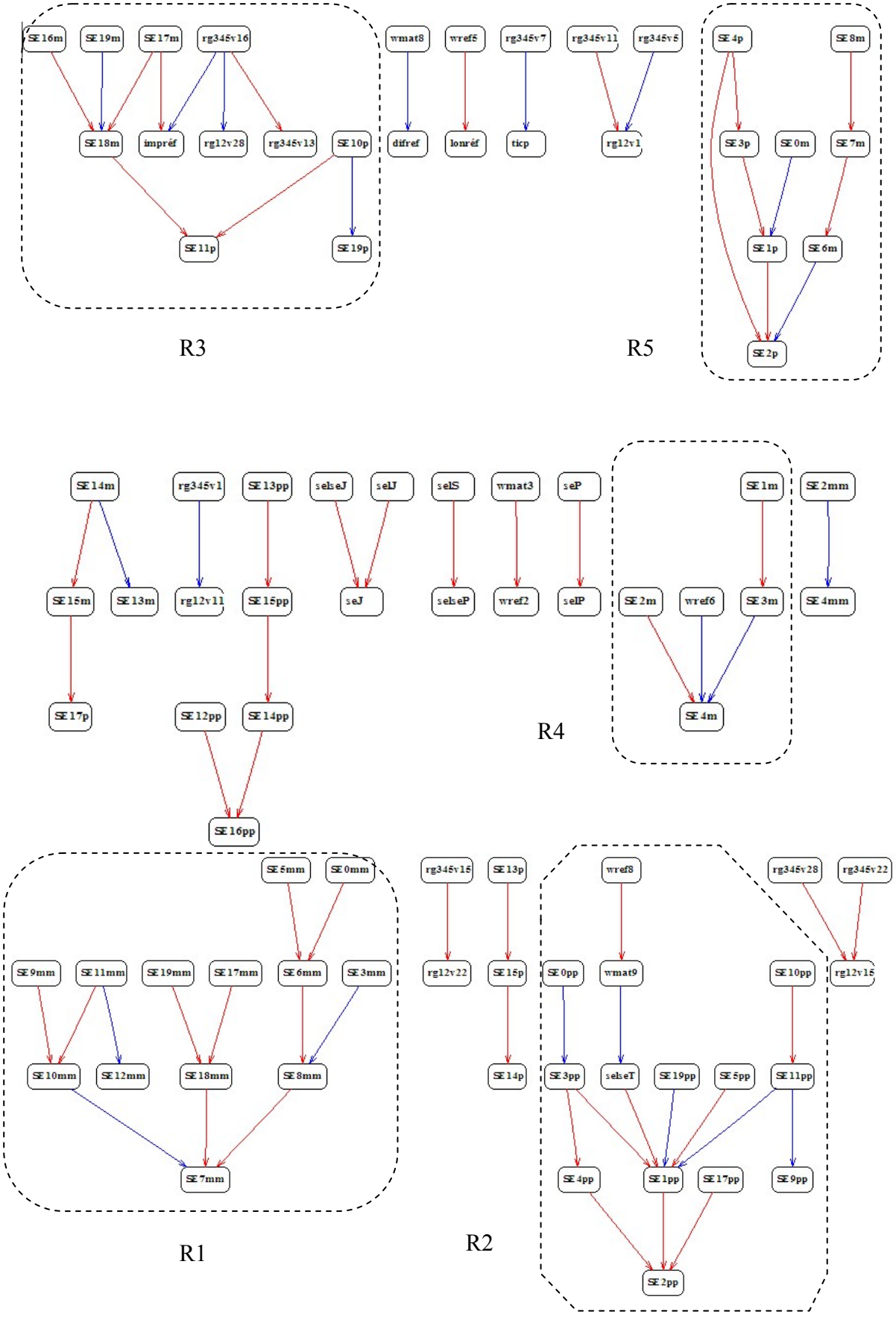


Figure 4. *Graphe implicatif obtenu au seuil de 0.98*

Le réseau R1, présenté dans la figure 5, est constitué uniquement de variables relatives aux opinions des enseignants sur les supports commercialisés. Les enseignants constitutifs de ce réseau témoignent d'une certaine distance à l'égard de ces supports. Ainsi, ils déclarent que les supports d'enseignement commercialisés ne permettent pas une mise en œuvre de séances, de progressions ou de programmations sans trop se poser de questions, qu'ils n'ont pas nécessairement confiance en les rédacteurs et ce qui est écrit, que les supports ne fournissent pas d'éléments théoriques accessibles à tous et qu'ils ne réduisent pas le temps de préparation lié à la réflexion. De plus, ils ne réduisent ni les photocopies et ni le travail de correction. Il est intéressant de remarquer que les enseignants déclarent aussi qu'ils n'ont pas fait le choix d'investir un autre domaine d'enseignement, qu'ils maîtrisent suffisamment l'enseignement des mathématiques et que l'enseignement des mathématiques les intéresse. L'utilisation de ces supports n'est donc pas une réponse à un désintérêt ou à un manque de formation pour l'enseignement des mathématiques et encore moins à un choix professionnel consistant à privilégier un autre domaine d'enseignement. L'hypothèse d'un rapport au support relevant de l'adaptation ou de la conception peut être émise. Toutefois, aucune variable relative à la caractérisation du travail de préparation n'apparaît.

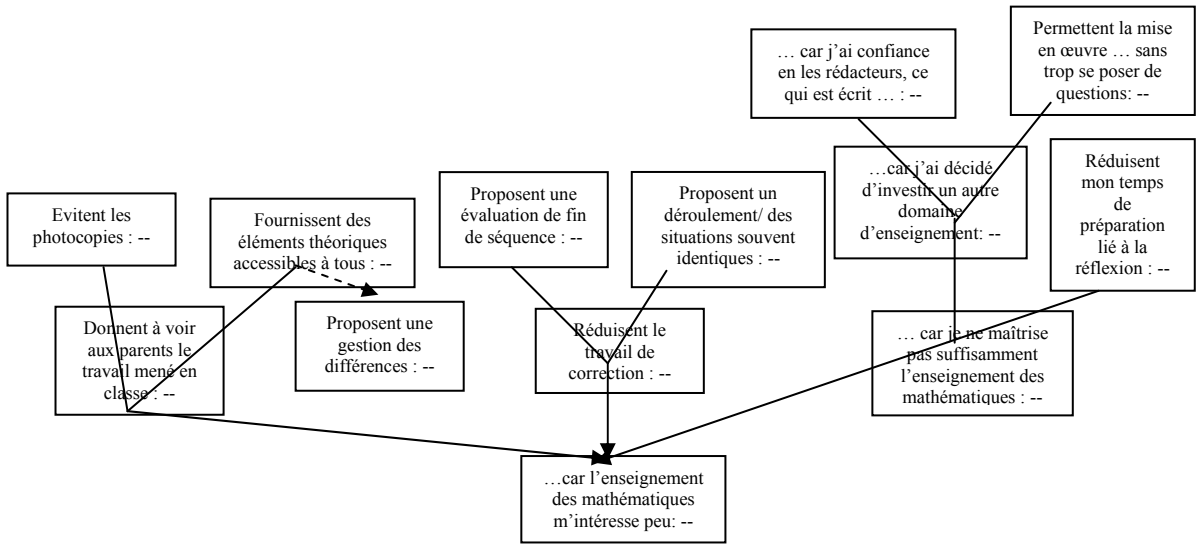

… car j'ai confiance en les rédacteurs, ce qui est écrit … : --
Permettent la mise en œuvre … sans trop se poser de questions: --
Evitent les photocopies : --
Fournissent des éléments théoriques accessibles à tous : --
Proposent une évaluation de fin de séquence : --
Proposent un déroulement/ des situations souvent identiques : --
…car j'ai décidé d'investir un autre domaine d'enseignement: --
Réduisent mon temps de préparation lié à la réflexion : --
Donnent à voir aux parents le travail mené en classe : --
Proposent une gestion des différences : --
Réduisent le travail de correction : --
… car je ne maîtrise pas suffisamment l'enseignement des mathématiques : --
…car l'enseignement des mathématiques m'intéresse peu: --

Figure 5. *Réseau R1*

Le réseau R2, figure 6, s'oppose au réseau R1. Deux variables portant sur les caractéristiques du travail de préparation et une variable sur les modalités d'utilisation des supports s'ajoutent aux variables liées à l'opinion des enseignants sur les supports d'enseignement commercialisés. Ce réseau traduit une adhésion à ces supports. À l'inverse des enseignants du réseau R1, les enseignants qui composent ce réseau déclarent que les supports d'enseignement commercialisés permettent la mise en œuvre d'une programmation, d'une progression ou de séances sans trop se poser de questions et qu'ils font confiance aux concepteurs et au contenu de ces supports. Cette confiance se manifeste aussi par la mise en œuvre de la séance proposée par le guide pédagogique conjointement avec l'utilisation des supports élèves proposés avec le guide. Ces deux aspects réduisent et facilitent le travail de préparation lié à la réflexion et la préparation matérielle. La présence d'évaluation en fin de séquence dans ces supports y contribue. Les enseignants reconnaissent aussi que les supports fournissent des éléments théoriques accessibles à tous, et donnent à voir le travail mené aux parents. Le rapport au support est ici fondé sur l'utilisation ; ce rapport est confirmé par la présence des variables relatives à la caractérisation de travail de préparation.

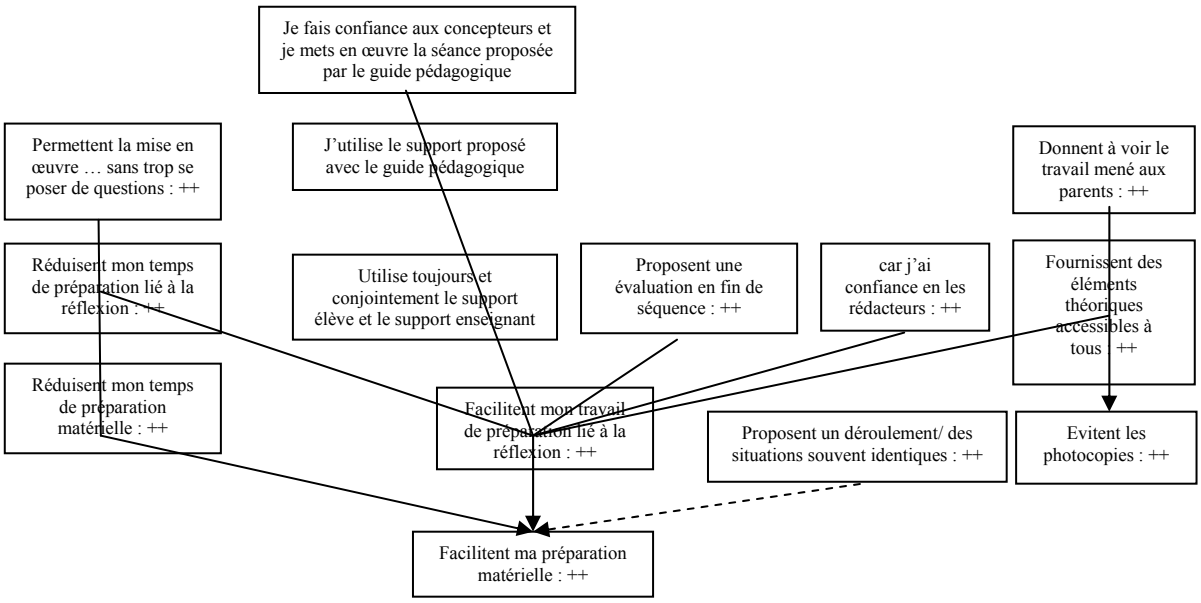

Je fais confiance aux concepteurs et je mets en œuvre la séance proposée par le guide pédagogique
Permettent la mise en œuvre … sans trop se poser de questions : ++
J'utilise le support proposé avec le guide pédagogique
Donnent à voir le travail mené aux parents : ++
Réduisent mon temps de préparation lié à la réflexion : ++
Utilise toujours et conjointement le support élève et le support enseignant
Proposent une évaluation en fin de séquence : ++
car j'ai confiance en les rédacteurs : ++
Fournissent des éléments théoriques accessibles à tous : ++
Réduisent mon temps de préparation matérielle : ++
Facilitent mon travail de préparation lié à la réflexion : ++
Proposent un déroulement/ des situations souvent identiques : ++
Evitent les photocopies : ++
Facilitent ma préparation matérielle : ++

Figure 6. *Réseau R2*

Le réseau R3, ci-dessous, est constitué essentiellement de variables relatives à l'opinion des enseignants sur les supports d'enseignement commercialisés. S'il semble exprimer un a priori négatif en raison de l'opinion négative portée sur certains arguments, c'est une opinion positive qui constitue le fondement de ce réseau. Ainsi, les enseignants constitutifs de ce réseau déclarent que les supports commercialisés ne permettent pas un travail dans une classe à plusieurs niveaux, ne proposent pas d'évaluation en fin de séquence, ne réduisent pas le travail de correction, mais ces supports donnent à voir le travail mené en classe et surtout fournissent des éléments théoriques accessibles de tous. Ces supports apportent donc un contenu théorique qui permet d'éclairer et de comprendre les choix opérés par les concepteurs du ou des supports utilisés. La variable connexe relative à l'importance du travail de réflexion participe de cette dimension. L'hypothèse d'une relation enseignant/support d'enseignement fondée sur l'adaptation est envisageable, tout comme une utilisation allant au-delà de l'application.

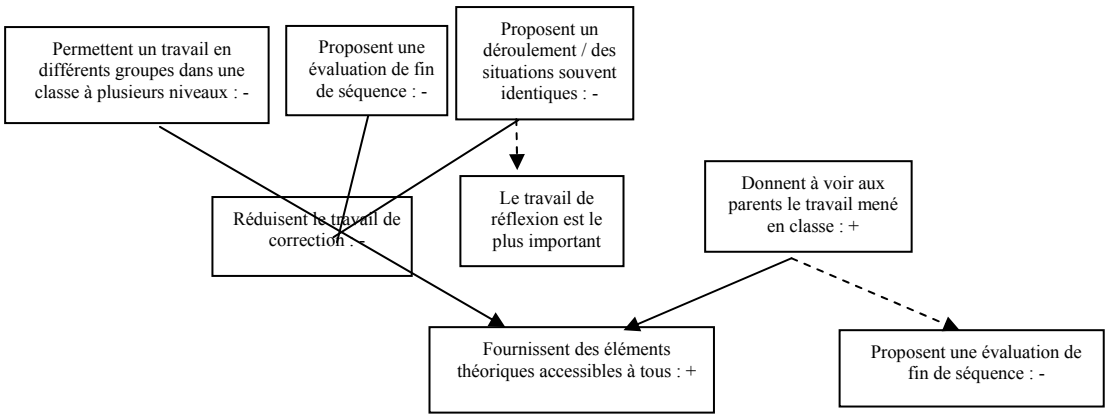

Permettent un travail en différents groupes dans une classe à plusieurs niveaux : -
Proposent une évaluation de fin de séquence : -
Proposent un déroulement / des situations souvent identiques : -
Réduisent le travail de correction : -
Le travail de réflexion est le plus important
Donnent à voir aux parents le travail mené en classe : +
Fournissent des éléments théoriques accessibles à tous : +
Proposent une évaluation de fin de séquence : -

Figure 7. *Réseau R3*

Comme le montre la figure 8, le réseau R4 est constitué de trois chemins. Il est caractérisé par la présence d'une variable relative à la caractérisation du travail de préparation et de quatre variables relatives aux opinions enseignantes sur les supports commercialisés. Ce réseau se rapproche du réseau R3 car les enseignants qui le constituent ont un a priori négatif sur les supports d'enseignement commercialisés. Les enseignants qui contribuent à sa constitution considèrent que les supports qu'ils utilisent ont peu d'impact sur leur préparation matérielle et sur leur travail de réflexion. Pourtant, font partie de ce réseau des enseignants qui mettent en œuvre la séance proposée par le guide pédagogique et repèrent les éléments qui font avancer la séance. La présence de cette variable nous autorise à penser que le rapport au support est l'utilisation, toutefois et à l'identique du réseau R3, il ne s'agit pas d'une simple utilisation mais plutôt d'une utilisation avertie, si l'on se réfère au document 1.

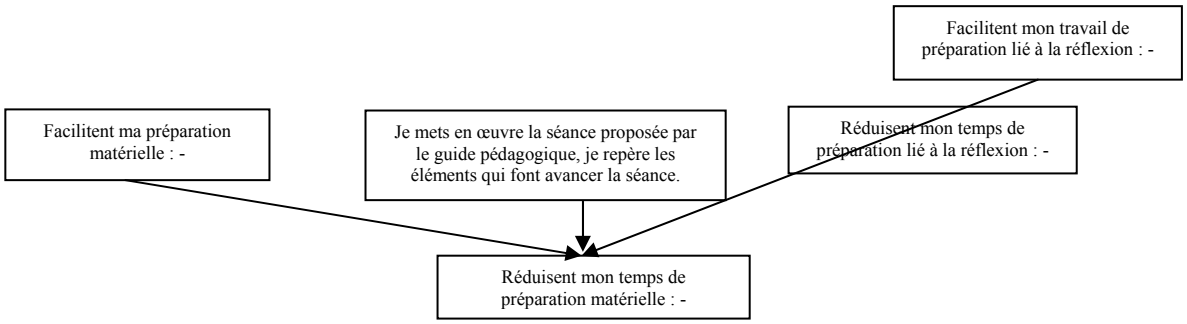

Facilitent mon travail de préparation lié à la réflexion : -
Facilitent ma préparation matérielle : -
Je mets en œuvre la séance proposée par le guide pédagogique, je repère les éléments qui font avancer la séance.
Réduisent mon temps de préparation lié à la réflexion : -
Réduisent mon temps de préparation matérielle : -

Figure 8. *Réseau R4*

Le réseau R5 s'inscrit dans une logique inverse au réseau R3, les enseignants témoignent d'un a priori positif relatif mais si les supports d'enseignement commercialisés réduisent et facilitent le travail de préparation, les enseignants constitutifs de ce réseau déclarent qu'ils ne permettent pas la mise en œuvre d'une programmation / d'une progression / de séances sans trop se poser de questions. Les enseignants qui constituent ce réseau déclarent qu'ils maîtrisent suffisamment l'enseignement des mathématiques, que les mathématiques les intéressent quand même et qu'ils n'ont pas décidé d'investir un autre domaine d'enseignement.

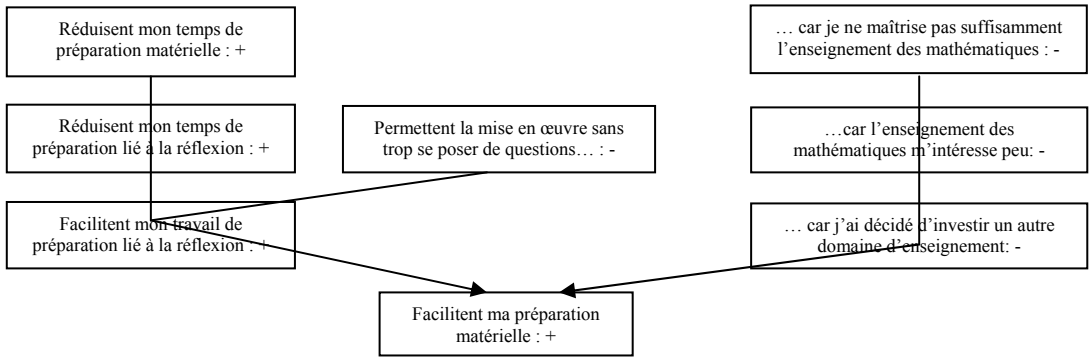

Réduisent mon temps de préparation matérielle : +
… car je ne maîtrise pas suffisamment l'enseignement des mathématiques : -
Réduisent mon temps de préparation lié à la réflexion : +
Permettent la mise en œuvre sans trop se poser de questions… : -
…car l'enseignement des mathématiques m'intéresse peu: -
Facilitent mon travail de préparation lié à la réflexion : +
… car j'ai décidé d'investir un autre domaine d'enseignement: -
Facilitent ma préparation matérielle : +

Figure 9. *Réseau R5*

La répartition des individus dans les différents réseaux, présentée dans le tableau 4 ci-dessous, complète cette interprétation. Le calcul des valeurs de typicalité des individus par rapport aux différents réseaux[7] met en évidence une répartition assez équilibrée de la population enquêtée entre les réseaux R1, R2, R3 et R4.

	R1	R2	R3	R4	R5
Pourcentage d'individus représentatifs NB : Quelques individus sont représentatifs de plusieurs réseaux	23,37	19,5	21,07	13,41	19,16

Tableau 4. *Répartition des individus dans les différents réseaux*

4.4. Influence du contexte d'enseignement et des caractéristiques propres de l'enseignant dans les rapports aux supports identifiés

Le calcul des valeurs de typicalité des variables supplémentaires[8] met en exergue la responsabilité importante de l'âge, de l'ancienneté professionnelle de l'enseignant ainsi que le niveau de classe d'exercice dans la constitution des réseaux présentés précédemment.

[7] Valeur qui permet d'apprécier la part de responsabilité des individus dans le processus de constitution d'un réseau [BAILLEUL 94]

[8] Valeur qui mesure la « responsabilité » des variables supplémentaires dans l'apparition des réseaux de variables principales [BAILLEUL 94]

Les caractéristiques liées à l'âge ou au nombre d'année d'exercice professionnel déterminent fortement le réseau R3 et R4. Dans le réseau R4, la variable supplémentaire commune aux enseignants déclarant que les supports ne réduisent et ne facilitent pas leur travail de préparation et utilisant le guide en repérant les éléments qui font avancer la séance correspond à la caractéristique *« ancienneté professionnelle inférieure à 5 ans »*. Dans le réseau R3, qui exprime un a priori négatif mais où les apports théoriques des supports sont mis en avant, les caractéristiques typiques sont les suivantes *« âgé de moins de 30 ans »* et *« nombre d'élèves inférieur à 20 »*. Le rapprochement opéré entre R4 et R3 est renforcé par la présence de variables supplémentaires corrélées : l'âge dans le réseau R3 (moins de 30 ans) et l'ancienneté professionnelle pour le réseau R4 (inférieure à 5 ans).

Les variables supplémentaires liées à l'âge, à l'ancienneté professionnelle mais aussi au niveau d'enseignement constituent les variables les plus typiques des réseaux R1 et R2.

Le réseau R1, défini par une distanciation des individus aux supports comporte deux chemins où la variable *« CM2 »* est impliquée. La variable *« âgé de 30/39 ans »* en lien avec une *« ancienneté de 11/15 ans »* participe des deux autres chemins. Ces deux variables donnent à voir une catégorie d'enseignant ayant déjà acquis une certaine expérience. On peut penser que cette expérience permet un rapport au support relevant de l'adaptation ou de la création. De même on peut envisager que les enseignants de CM2, niveau de classe où les apprentissages étant terminés et solidifiées dans la deuxième année du primaire, s'autorisent à adapter ou créer des supports. Toutefois si ces enseignants se libèrent des supports enseignement commercialisés, il serait intéressant de voir quels supports ils créent ou quelles sont les adaptations réalisées.

À l'exception d'un chemin, la variable *« CP »* apparaît comme variable la plus typique dans tous les chemins du réseau R2, réseau où s'exprime l'adhésion des enseignants aux supports commercialisés et où les enseignants mettent en œuvre ce qui est proposé par ces supports. On constate aussi la présence de la variable *« âgé de plus de cinquante ans »* pour trois des chemins de ce réseau. L'utilisation des supports d'enseignement commercialisés au CP signifie-t-elle que l'enseignement des mathématiques est un enseignement jugé trop complexe, trop compliqué à mettre en œuvre par les enseignants, ce qui les conduirait à utiliser et à faire confiance aux propositions de spécialistes contenues dans les supports d'enseignement commercialisés ?

Le réseau R5 ne fait pas apparaître de variable supplémentaire typique à plusieurs chemins composant le réseau.

4.5. Rapport au support et travail de préparation : des liens précisés par une analyse complémentaire

En complément de l'analyse implicative présentée, une nouvelle analyse a été menée en définissant les variables principales liées à la caractérisation du travail de préparation en variables supplémentaires. Cette modification change peu l'organisation des réseaux mais améliore la compréhension de certains réseaux et des rapports aux supports des enseignants.

Ainsi, pour les réseaux R1 et R3, où initialement aucune variable principale liée au travail de préparation n'était présente, des variables supplémentaires liées au travail de préparation ayant une responsabilité importante dans la constitution de ces réseaux apparaissent. Pour les réseaux R2 et R4, on constate que les variables supplémentaires liées au travail de préparation initialement variables principales deviennent des caractéristiques qui déterminent fortement le réseau. D'autres variables supplémentaires liées au travail de préparation s'y ajoutent.

Dans le réseau R1, deux variables supplémentaires *« Pour chaque séquence, j'élabore ma progression »* et *« À partir de la lecture de plusieurs guides pédagogiques, j'élabore ma progression »* relatives au travail de préparation apparaissent comme les variables les plus typiques de deux chemins. Toutefois elles ne viennent pas en complément des variables supplémentaires qui déterminent fortement la majorité des chemins de ce réseau. Elles ne permettent donc pas d'étayer l'hypothèse émise précédemment selon laquelle le rapport au support relevait de l'adaptation ou de la conception.

Traitées en variables supplémentaires dans le réseau R2, les variables suivantes *« Je fais confiance aux concepteurs, je mets en œuvre la séance proposée par le guide pédagogique »* et *« J'utilise le(s) support(s) proposé(s) avec le guide pédagogique utilisé »* deviennent des caractéristiques qui déterminent respectivement deux et sept chemins sur huit du réseau. Trois nouvelles caractéristiques apparaissent *« Je m'appuie sur les propositions du guide pédagogique mais mon expérience m'amène à modifier ce qui est proposé »*, *« Je mets en œuvre la séance proposée par le guide pédagogique mais mon expérience me permet de voir si elle va fonctionner »*, et *« J'utilise le(s) support(s) proposé(s) avec le guide pédagogique utilisé mais je le(s) modifie souvent »*. Les caractéristiques liées au travail de réflexion *« Je m'appuie sur les propositions du guide pédagogique mais mon expérience m'amène à modifier ce qui est proposé »* et *« Je mets en œuvre la séance*

proposée par le guide pédagogique mais mon expérience me permet de voir si elle va fonctionner » déterminent chacune un seul chemin. Par contre, la caractéristique liée au travail de préparation matérielle *« J'utilise le(s) support(s) proposé(s) avec le guide pédagogique utilisé mais je le(s) modifie souvent »* détermine trois chemins. Ce constat amène à préciser l'interprétation réalisée antérieurement dans laquelle le rapport au support, tant dans la préparation matérielle que dans celle liée à la réflexion, se fondait sur l'utilisation. En effet, si la variable supplémentaire *« J'utilise le(s) support(s) proposé(s) avec le guide pédagogique utilisé »* commune à la majorité des chemins met en exergue un rapport au support fondé sur l'utilisation dans le cadre de la préparation matérielle, il convient de prendre en compte dans ce même cadre l'existence d'un rapport au support fondé sur l'adaptation. La présence conjointe de la variable *« âge supérieur à 50 ans »* et *« J'utilise le(s) support(s) proposé(s) avec le guide pédagogique utilisé mais je le(s) modifie souvent »* donne peut-être à voir un lien éventuel entre l'ancienneté professionnelle et l'adaptation des supports du point de vue matériel, le rapport au support lié au travail de réflexion relevant de l'utilisation. Les variables supplémentaires *« Je mets en œuvre la séance proposée par le guide pédagogique mais mon expérience me permet de voir si elle va fonctionner »* et *« Je fais confiance aux concepteurs, je mets en œuvre la séance proposée par le guide pédagogique »* concernant le travail de préparation liée à la réflexion permettent d'affirmer quant à elle un rapport au support basé sur l'utilisation qui peut être qualifiée de simple ou avertie.

Trois variables supplémentaires relatives au travail de préparation déterminent fortement trois chemins du réseau R3. Il s'agit de *« Je mets en œuvre la séance proposée par le guide pédagogique, je repère les éléments qui font avancer la séance »*, « *J'utilise le(s) support(s) proposé(s) avec le guide pédagogique utilisé mais je le(s) modifie souvent »* et *« À partir de plusieurs supports, je sélectionne ce qui m'intéresse pour réaliser mon propre support »*. L'hypothèse émise précédemment est renforcée. On distingue dans le cadre du travail de réflexion un rapport au support fondé sur une utilisation que l'on qualifie d'avertie par opposition à une simple utilisation et dans le cadre de la préparation matérielle une adaptation plus ou moins experte. La disparition de la variable *« Je mets en œuvre la séance proposée par le guide pédagogique, mon expérience me permet de voir si ellle va fonctionner »* en variable principale conduit à modifier l'interprétation du réseau R4 réalisée antérieurement. Le réseau R4 constitué de deux chemins se rapproche du réseau R3 car les enseignants qui le constituent ont un a priori négatif sur les supports d'enseignement commercialisés. Les enseignants qui contribuent à sa constitution considèrent que les supports qu'ils utilisent ont peu d'impact sur leur préparation matérielle et sur leur travail de réflexion. La variable *« Je mets en œuvre la séance proposée par le guide pédagogique, mon expérience me permet de voir si ellle va fonctionner »* apparaît comme une variable caractéristique d'un des deux chemins de ce réseau en T2. L'autre chemin est caractérisé par la variable *« Pour chaque séquence, j'élabore ma progression en m'appuyant sur mes connaissances acquises lors de formations ou de lectures »*. L'hypothèse d'un rapport au support fondé sur une utilisation est à interroger car les deux variables supplémentaires caractéristiques diffèrent. La première indique un rapport au support fondé sur la conception et la seconde un rapport au support fondé sur une utilisation avertie.

5. Conclusion

L'âge, l'ancienneté professionnelle mais aussi le niveau d'enseignement interviennent donc dans le rapport des enseignants aux supports proposés par les éditeurs. Deux catégories distinctives apparaissent. On observe une catégorie d'enseignants qui, dans le cadre du travail de réflexion nécessaire à la préparation de la classe, ont un rapport au support fondé sur l'utilisation. Les enseignants de plus de 50 ans et les enseignants exerçant en Cours Préparatoire semblent constitutifs de cette catégorie. Toutefois, ce rapport fondé sur l'utilisation doit être décliné de la simple utilisation à l'utilisation avertie. Si pour le travail de réflexion le rapport au support relève de l'utilisation, il n'en est pas exactement de même pour le rapport au support dans le cadre de la préparation matérielle où l'utilisation mais aussi l'adaptation coexistent. Le rapport au support relevant de l'adaptation ou de la conception en ce qui concerne le travail de réflexion, semblerait, quant à lui, en lien étroit avec la classe CM2 et une ancienneté professionnelle de 11/15 ans.

Ces premiers résultats de recherche conduisent à interroger l'évolution des rapports au support des enseignants au cours de leur exercice professionnel. La distance critique à l'égard des supports d'enseignement commercialisés observée chez les enseignants qui exercent depuis 11/15 ans semble se réduire lorsque l'ancienneté professionnelle augmente. L'adhésion à ces supports se révèle, entre autres, être le fait d'enseignants de plus de 50 ans. L'enrichissement lié à l'expérience laisserait penser une situation inverse. Comment expliquer ce fait ? Ce constat est-il le fait d'une renonciation à la création ? Si tel est le cas, pourquoi ? La différence de parcours professionnel et notamment une formation différente (formation au sein des IUFM pour les enseignants ayant 11/15 ans d'ancienneté et école normale pour les plus âgés avec un niveau de recrutement différent) entre-t-elle en jeu ? C. Margolinas écrit que *« l'expérience acquise avec les années de*

pratique interfère finalement assez peu avec la pratique de préparation en mathématiques » et que « *l'impact effectif de la formation initiale semble donc très important. Les documents qui sont présentés et étudiés en formation jouent souvent un rôle décisif comme modèle, notamment pour les progressions et la conception des mathématiques* » [MARGOLINAS et al. 05]. Pourtant, au regard des critères de choix des supports sélectionnés prioritairement par les enseignants, l'impact de la formation institutionnelle, et en particulier la formation initiale, semble peu important.

Si ces premiers résultats de cette recherche fournissent quelques éléments de connaissance, ils ne suffisent pas à répondre à nos interrogations. Des analyses statistiques et des entretiens complémentaires vont être menés. L'existence d'étapes caractérisées par un rapport au support particulier par lesquelles passerait un enseignant au cours de son exercice professionnel sera questionnée dans une phase ultérieure de ce travail.

6. Bibliographie

[BAILLEUL 94] Bailleul, M., Analyse statistique implicative : variables modales et contribution des sujets. Application à la modélisation de l'enseignant dans le système didactique, Thèse, université de Rennes 1, 1994, 407 p.

[BAILLEUL 01] Bailleul, M., « Des réseaux implicatifs pour mettre en évidence des représentations », *Mathématiques et Sciences Humaines*, n° 154-155, 2001, p. 31-46.

[BRUILLARD 05] Bruillard, E., *Manuels scolaires, regards croisés*, Scéren CRDP Basse Normandie, Octobre 2005, 288 p.

[CLOT 99] Clot, Y., *La fonction psychologique du travail*, Paris, PUF, 1999, 248 p.

[GRAS & KUNTZ 07] Gras R., Kuntz, P., « Nouveaux apports théoriques à l'Analyse Statistique Implicative et Applications, L'Analyse Statistique Implicative (A.S.I.), en réponse à des problèmes fondateurs », *A.S.I,* n°4, Université Jaume I Cstellon Castellon, Espagne, 2007, p. 15-40.

[GUEUDET & TROUCHE 08] Gueudet, G., Trouche, L., « La documentation des professeurs de mathématiques », *Actes du séminaire national de didactiques des mathématiques*, octobre 2008, IREM Université Paris 7, p. 249-269.

[MARGOLINAS & WOZNIAK 07] Margolinas, C., Wozniak, F., « Place des documents dans l'élaboration d'un enseignement de mathématiques à l'école primaire », *Actes de la 14ème école d'été de didactique des mathématiques*, Ste Livrade, août 2007.

[MARGOLINAS et al. 05] Margolinas, C., Canivenc, B., De Redon, M-C., Rivière, O. Wozniak, F., « Que nous apprend le travail mathématique hors classe des professeurs pour la formation des maîtres ? », *Actes du 31ème congrès Copirelem*, Toulouse, 2005, IREM.

[MINISTERE DE l'EDUCATION NATIONALE 08] Ministère de l'éducation nationale, *Horaires et programmes d'enseignement de l'école primaire*, B.O. H.S. n°3 du 19 juin 2008.

[RABARDE 95] Rabardel, P., *Les hommes et les technologies, approche cognitive des instruments contemporains*, Paris : Armand Colin, 1995.

[RABARDEL 99] Rabardel, P., « Eléments pour une approche instrumentale en didactique des mathématiques », *Actes de la Xème école d'été de didactique des mathématiques*, Caen, 1999, IUFM, p. 202-213.

[ROBERT & ROGALSKI 02] Robert, A., Rogalski, J., le système complexe et cohérent des pratiques des enseignants de mathématiques : une double approche, *revue canadienne de l'enseignement des sciences, des mathématiques et des technologies 2* (4), 2002, p. 505-528.

[WOZNIAK 07], Wozniak, F., « *Transposition didactique interne et dialectique des médias et des milieux in diffuser les mathématiques (et les autres savoirs) comme outils de connaissance et d'action* ». IIème congrès international sur la théorie anthropologique du didactique, octobre 2007.

Réception d'un manuel scolaire d'histoire innovant : le cas de « Construire l'Histoire »

Étude de la motivation des enseignants d'histoire en Belgique francophone et au Grand-Duché de Luxembourg

Mathieu Bouhon*, Jean-Louis Jadoulle**

** Université de Sherbrooke*
Faculté d'éducation
2500, Boulevard de l'Université
Sherbrooke, Québec
QC J1K 2R1
Mathieu.Bouhon@usherbrooke.ca
*** Université catholique de Louvain*
14, Place du Cardinal Mercier
1348 Louvain-la-Neuve
Jean-Louis.Jadoulle@uclouvain.be
*** Université de Liège*
1b, Quai Roosevelt
4000 Liège
jljadoulle@ulg.ac.be

RÉSUMÉ: *Cette recherche vise à apprécier la motivation des professeurs d'histoire de l'enseignement libre catholique et des enseignants d'histoire du Grand-Duché de Luxembourg, motivation à utiliser la collection « Construire l'Histoire ». Celle-ci se démarquant nettement des manuels existants par son projet innovant, la question se pose de savoir dans quelle mesure elle suscite, chez les professeurs d'histoire, une motivation à en exploiter, en classe, les ressources et quelles sont les variables qui influencent cette motivation. Celle-ci a été approchée au départ du modèle de la motivation scolaire de Viau. Les résultats tendent à montrer que la majorité des enseignants se montrent motivés. Cette motivation est d'autant plus grande que les enseignants sont belges, les professeurs luxembourgeois manifestant des différences significatives au plan de leur motivation globale et de leur perception de la valeur de l'activité et de la contrôlabilité de la tâche. Les professeurs nourrissant des conceptions didactiques éloignées de l'« histoire-récit » sont également plus enclins à être motivés, de même que ceux qui sont proches de l'Unité de didactique et de communication en histoire de l'UCL au sein de laquelle cette collection a vu le jour. Enfin, les professeurs qui nourrissent la perception de travailler dans des classes intéressées par l'histoire, homogènes et d'un bon niveau scolaire sont aussi davantage motivés à utiliser dans leurs classes la collection « Construire l'Histoire ».*

MOTS-CLÉS : *didactique de l'histoire, manuels scolaires, innovation pédagogique, motivation, pensée historique, curriculum*

Publié avec l'aide financière du Fonds de la Recherche Scientifique - FNRS
et avec l'appui de l'Administration générale de la Recherche scientifique. Service général du pilotage du système éducatif

Entre 2005 et 2008, les professeurs d'histoire travaillant dans les établissements affiliés à la Fédération de l'Enseignement secondaire catholique (FESEC) [1] se sont vus proposer une nouvelle collection de manuels scolaires : « Construire l'Histoire » [JADOULLE & GEORGES 05-08]. Depuis 2008, cette collection est l'objet d'une adaptation pour les enseignants et les élèves des établissements secondaires du réseau « officiel » [HASQUIN & JADOULLE 08-09].

En 2007-2008 et 2008-2009, le troisième tome de la collection « Construire l'Histoire » a été adopté par le Ministère de l'Education du Grand-Duché de Luxembourg. Durant ces deux années scolaires, l'usage de ce manuel a donc été imposé à tous les enseignants de 4e année de l'enseignement secondaire. En Belgique francophone, le choix d'un manuel relève par contre de la liberté de chaque professeur et/ou de chaque équipe enseignante.

Dans le contexte belge de liberté de choix, la collection « Construire l'Histoire » bénéficie de l'absence de concurrence. En effet, mise à part la collection *Racines du Futur* [GENICOT & GEORGES 91-93] publiée chez le même éditeur et que « Construire l'Histoire » est destinée à remplacer, il n'existe pas d'autre série de manuels pour l'enseignement de l'histoire aux deuxième et troisième degrés du secondaire. Cette situation explique sans doute le taux de pénétration du marché qu'enregistre la collection « Construire l'Histoire » : au deuxième degré, elle est utilisée par environ 68 % des élèves.

Cette collection « Construire l'Histoire » se distingue nettement tant de la production antérieure que des collections existantes ailleurs en francophonie. Son caractère « innovant » s'explique par une triple préoccupation [JADOULLE 05 & 07].

Il s'agit d'abord d'offrir les matériaux nécessaires pour permettre à l'enseignant de mettre en œuvre une pédagogie de l'intégration, c'est-à-dire une pédagogie orientée vers le développement des compétences que les programmes d'histoire enjoignent aux enseignants de faire apprendre à leurs élèves [JADOULLE 00, 04a et 06 ; JADOULLE & BOUHON 01 ; BOUHON & DAMBROISE 02]. Le projet consiste ensuite à offrir à la classe des matériaux de travail qui reflètent davantage les processus de connaissance à l'œuvre dans la fabrication de la pensée historique [MARTINEAU 99]. Enfin, la collection « Construire l'Histoire » entend favoriser la mise en œuvre de séquences d'apprentissage plus proches de la théorie socio-constructiviste [JADOULLE 98 & 09] et de la pédagogie de la médiation promue notamment par Britt-Mari Barth [JADOULLE 04b ; 04c], et donc, s'agissant d'apprendre l'histoire, amener l'enseignant à dépasser l'« exposé-récit » et le « discours-découverte » et à s'orienter vers la conception de séquences d'« apprentissage-recherche ».

En effet, jusque dans le courant des années 1960, l'enseignement de l'histoire à l'école secondaire en Belgique est marqué par la prédominance du récit du professeur. Celui-ci sélectionne et organise les contenus essentiels sous forme d'un récit synthétique qui doit offrir à l'élève une vision préétablie du passé. Elle trouve ses fondements dans l'*auctoritas* de l'enseignant et, le cas échéant, dans les matériaux documentaires qu'il donne à voir et qui, au-delà de leurs vertus illustratives et/ou récréatives, constitue autant de « preuves » à l'appui de son récit. Celui-ci est transmis à l'élève, lequel a pour tâche d'écouter, au besoin de recopier, puis de mémoriser et de restituer le discours du professeur. Cette prédominance du récit n'empêche toutefois pas le recours au document. L'examen des programmes et des manuels scolaires suggère toutefois que, si le professeur utilise assez fréquemment des documents, c'est essentiellement dans une perspective illustrative, en support ou en appoint de son discours.

Il faut attendre les années 1970-1980 pour que les programmes recommandent aux enseignants l'analyse, par les élèves, de documents d'histoire et ce, non plus au titre de simple illustration, mais comme matériaux au départ de l'observation desquels les élèves pourront découvrir l'essentiel des savoirs prescrits. Se met ainsi en place un « modèle » d'enseignement de l'histoire que nous avons qualifié de « discours-découverte ». Les premiers *curricula* à entamer ainsi le monopole de l'exposé du maître et à promouvoir le document au rang de matériau d'activité pour l'élève datent de 1969 pour le réseau de l'Etat et de 1972 pour le réseau catholique. Ce faisant, les auteurs des programmes sont amenés à introduire, à côté des matières qu'il s'agit toujours d'enseigner, un certain nombre de savoir-faire à exercer au départ des documents. Ces insistances nouvelles seront confirmées durant les années 1980-1990. Tous les programmes du réseau libre catholique (1981, 1989, 1991 et 1994) et du réseau de l'Etat puis de la Communauté française (1985 et 1989) en témoignent.

Ce modèle du « discours-découverte » introduit un certain nombre de déplacements par rapport à la manière antérieure de concevoir et de pratiquer l'enseignement de l'histoire. La sélection et l'organisation des contenus essentiels en un récit articulé demeurent du ressort du professeur. Mais le récit ainsi « préconstruit » n'est plus transmis de manière directe à l'apprenant mais « masqué » par un ensemble documentaire qui, délivré à l'élève

[1] Ce réseau est subventionné par le Ministère de l'Education de la Communauté française de Belgique et scolarise près de 60% des élèves de l'enseignement secondaire en Belgique francophone.

progressivement, lui permet de découvrir pas à pas les contenus qui balisent le récit du professeur et donc ce récit lui-même dans son organisation initialement prévue. L'élève se voit ouvrir, du même coup, un espace d'activité qui n'existait pas dans le modèle de l'« exposé-récit » : l'élève n'est plus seulement réduit à écouter-copier-mémoriser-restituer. Cet espace d'activité lui permet, par la confrontation active à la documentation que lui soumet le professeur, de développer progressivement toute une série de savoir-faire lié au traitement de la documentation et, dans le même temps, de mettre au jour les savoirs essentiels qui balisent le récit que le professeur a entrepris de lui faire découvrir. Ces objectifs de savoir-faire visent à équiper l'élève au plan du traitement de la documentation et, sur un plan plus fondamental, à lui faire apprendre un certain nombre de postures méthodologiques et épistémologiques typiques de l'historien, lesquelles sont considérées comme essentielles dans le cadre d'un cours d'histoire qui, progressivement, évolue dans une optique de formation historique et citoyenne.

Ce passage au « discours-découverte » va donc de pair avec une évolution au plan des finalités de l'enseignement de l'histoire. Essentiellement orienté, depuis l'après seconde guerre mondiale, dans le sens de la transmission d'une « culture historique », celle de « l'honnête homme », il devient un cours qui, par la formation méthodologique offerte aux élèves et les contenus essentiels qu'ils auront été amenés à construire, à travers l'analyse et l'interprétation de la documentation, vise d'abord et avant tout à donner aux jeunes les clés pour comprendre et agir dans le monde qui les environne.

Ce « modèle » d'apprentissage de l'histoire nous semble cependant comporter un certain nombre de limites. En effet, en conférant à l'enseignant la tâche d'organiser les contenus à apprendre en une synthèse préétablie, le « discours-découverte » prive l'élève d'une dimension centrale de l'apprentissage, la mise en relation des contenus qu'il a pu découvrir et leur organisation constituant, à notre sens, un moment-clé de l'acte d'apprendre. Il conduit également l'enseignant, dans bien des cas, à privilégier la logique d'exposition du savoir avant sa logique de découverte. Ce faisant, il hypothèque, pour une large part, la possibilité de déployer en classe des logiques d'enquête qui soient en concordance tant avec l'épistémologie de l'histoire que les attendus du socio-constructivisme qui fait autorité en sciences de l'éducation.

Ces limites invitent à orienter la didactique de l'histoire dans une voie qui, tout en maintenant la possibilité pour l'enseignant de procéder à des apports d'informations, comme dans l'« exposé-récit », ou de mettre en œuvre des démarches dirigées dans l'esprit du « discours-découverte », ouvre des espaces d'« apprentissage-recherche » où l'élève, avec ses pairs, au départ d'une problématique de recherche et/ou d'une réflexion sur des enjeux présents ou passés, est mis en situation de mener l'enquête, à charge pour lui et la classe, au fur et à mesure de leur recherche et à son terme, de structurer les connaissances qu'ils auront construites et ainsi de fabriquer leur récit.

Cette triple préoccupation (équiper les enseignants pour faire apprendre des compétences à leurs élèves, refléter davantage les processus de construction de la connaissance historienne et orienter les pratiques d'enseignement dans le sens de l'« apprentissage-recherche ») a donné lieu à la conception d'un moyen d'enseignement qui rompt avec le mode d'organisation traditionnel des manuels scolaires d'histoire et offre des ressources permettant aux professeurs d'élaborer et de mettre en œuvre des séquences d'apprentissage renouvelées. Celles-ci conduiront les élèves, tantôt à articuler l'étude du passé et la compréhension du présent, tantôt à confronter les représentations qu'ils se font du passé avec les témoignages des hommes d'hier et les savoirs historiens, tantôt à explorer des corpus documentaires complexes pour répondre à une ou plusieurs questions de recherche. La collection « Construire l'Histoire » offre également aux enseignants des ressources pour confronter les connaissances que les élèves auront découvertes avec l'état des connaissances historiennes. Le professeur y trouvera également différents matériaux pour apprendre aux élèves à apprécier la valeur testimoniale d'une ou de plusieurs traces du passé, se doter de repères temporels et spatiaux et enrichir leur vocabulaire historique.

Le caractère « innovant » de ces manuels pose la question de sa réception. Dès la phase de conception de la collection, directeurs, auteurs et éditeurs se sont interrogés sur les risques de voir les enseignants s'en détourner. Quel accueil allaient-ils leur réserver ?

1. Apprécier la motivation des enseignants à utiliser « Construire l'Histoire »

L'objet de cette étude est de tenter de cerner la motivation des enseignants d'histoire belges et luxembourgeois à utiliser la collection « Construire l'Histoire ». Il ne s'agit donc pas d'étudier ni son efficacité au regard des performances des élèves, ni sa lisibilité, ni son usage par les enseignants... Dans un second temps, nous tenterons d'identifier quelques variables qui semblent influer sur la motivation des professeurs.

1.1. Le modèle de la motivation de Roland Viau

Pour appréhender la motivation des enseignants face à la collection « Construire l'Histoire », nous avons pris appui sur le modèle de la motivation en contexte scolaire de Viau [94].

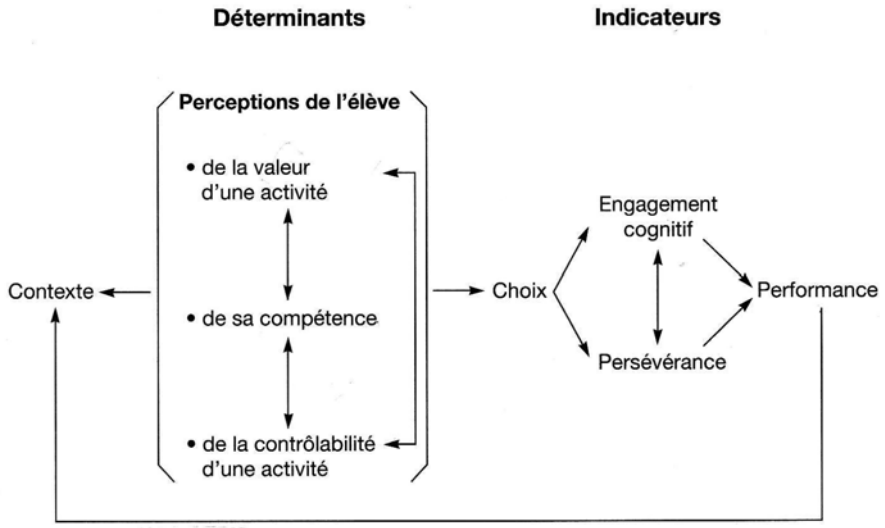


Figure 1. *La motivation en contexte scolaire [VIAU 94]*

Selon Viau, la motivation est déterminée par trois facteurs. Influencés par le contexte, ces facteurs orientent la manière dont le sujet perçoit l'activité qui lui est proposée et ce sur un triple plan. Le premier facteur déterminant concerne la perception que le sujet nourrit de la valeur de l'activité : il s'agit d'« un jugement [que le sujet] porte sur l'utilité de [cette activité] en vue d'atteindre les buts qu'il poursuit » [VIAU 03 : 44]. Le deuxième déterminant concerne la perception « par laquelle [le sujet], avant d'entreprendre une activité qui comporte un degré élevé d'incertitude quant à sa réussite, évalue ses capacités à l'accomplir de manière adéquate » [VIAU 03 : 55]. Le troisième déterminant concerne la perception de la contrôlabilité de l'activité c'est-à-dire « la perception [qu'une personne] a du degré de contrôle qu'[elle] possède sur le déroulement et les conséquences d'une activité qu'on lui propose de faire » [VIAU 03 : 64].

Dans ce modèle, le poids de ces trois déterminants explique l'importance de la motivation du sujet. Celle-ci peut s'apprécier au départ de quatre indicateurs. Le premier indicateur est le choix de s'engager ou non dans l'activité. La durée durant laquelle le sujet maintient son engagement dans l'activité peut être variable : la persévérance ou la ténacité qui peuvent être ainsi mesurées constituent le deuxième indicateur. Le troisième est l'engagement cognitif défini comme « l'utilisation par [le sujet] de stratégies d'apprentissage et de stratégies d'autorégulation lorsqu'il accomplit une activité » [VIAU 03 : 77]. Le quatrième indicateur est la performance du sujet. Produit de l'apprentissage, elle est une conséquence de la motivation et donc un indicateur de celle-ci. De plus, « la performance devient pour [le sujet] une source d'information qui influence les perceptions qu'il a de lui-même et qui sont à l'origine de sa motivation » [VIAU 03 : 93].

1.2 Dispositif de recherche

Sur base de ce modèle relatif à la motivation de l'élève en contexte scolaire, un questionnaire[2] a été élaboré en vue de mesurer le degré de motivation des enseignants. Les items qui le composent renvoient aux trois déterminants et au premier indicateur de la motivation selon Viau. Les questions relatives à la perception de la valeur de la tâche (questions n°4 à 9 et 14-15) portent sur les caractéristiques de la collection et visent à cerner sa qualité aux yeux des enseignants et les bénéfices qu'ils en escomptent où qu'ils ont expérimentés pour eux-mêmes et leurs élèves. Les items relatifs à la perception par le sujet de sa propre compétence (questions n°1 à 3 et 19 à 21) visent à cerner le degré d'insécurité, de complexité et d'investissement personnel que les enseignants perçoivent ou ont ressenti en utilisant « Construire l'Histoire ». Les items relatifs à la contrôlabilité de la tâche (questions 19 à 18) permettent de cerner le caractère facilitateur de la collection pour le travail enseignant. Le choix de l'activité est apprécié (question 23 à 27) en demandant aux enseignants s'ils ont fait ou comptent faire

[2] Il est reproduit en fin d'article dans l'annexe 1.

le choix de ne pas utiliser « Construire l'Histoire », de l'utiliser comme « une bibliothèque de documents complémentaires » à leur cours, de « mettre en œuvre l'une ou l'autre séquence » au départ du manuel ou de « repenser de manière assez fondamentale » leurs cours au départ de la collection.

Le questionnaire a été envoyé entre le 16 avril et le 17 juillet 2008 aux 914 enseignants d'histoire belges francophones travaillant dans les établissements de la FESEC et aux 83 professeurs d'histoire qui enseignent au Grand-Duché de Luxembourg. Le taux de réponse a été de 14,3% (N = 131/914 dont 120, soit 13,1%, utilisent effectivement « Construire l'Histoire ») en Belgique francophone (FESEC) et de 34,9 % (N = 29/83 dont 11, soit 13,2 %, utilisent effectivement « Construire l'Histoire ») au Grand-Duché de Luxembourg. En Belgique francophone, la comparaison du profil des répondants avec celui des enseignants de la population de référence ne met en exergue aucune différence statistiquement significative ni au plan de leur genre[3] ni au plan de leur âge moyen[4]. Les différences de moyennes et d'écarts-types entre la distribution du profil socio-économique des élèves qui fréquentent les établissements où les répondants enseignent[5] d'une part, et la distribution du profil socio-économique de l'ensemble des élèves inscrits dans les écoles affiliées à la FESEC[6] d'autre part, est également non significative[7]. Par contre, parmi les répondants, il faut souligner une surreprésentativité des enseignants qui par leur statut (maîtres de stages, collaborateurs pédagogiques, formateurs ou auteurs de publications de l'Unité) ou les formations qu'ils ont suivies, manifestent une proximité avec l'Unité de didactique et de communication en histoire de l'UCL, une Unité dont les auteurs de cette contribution ont été ou sont actifs et qui est à l'origine de la collection « Construire l'Histoire ».

1.3 Apprécier la réception de la collection « Construire l'Histoire » par les enseignants : résultats

Deux questions sont donc au centre de cette recherche. Elles concernent toutes deux la réception par les enseignants de la collection « Construire l'Histoire ». Ceux-ci sont-ils motivés à l'utiliser ? Quelles sont les variables qui permettent d'expliquer leur plus ou moins grande motivation ?

Le degré de motivation a été mesuré à partir de la moyenne arithmétique des positions (1 à 6) adoptées par les sujets pour les items relevant des différents déterminants et de l'indicateur d'engagement dans la tâche.

	Moyenne	**Ecart-type**
Déterminants : perception de …		
- la valeur de l'activité	4,57	0,84
- sa compétence	3,46	0,75
- la contrôlabilité de la tâche	4,67	1,21
Indicateur : engagement dans la tâche	3,17	0,67
Score motivationnel global	3,97	0,56

Tableau 1. *Déterminants et indicateur de la motivation des enseignants par rapport à la collection « Construire l'Histoire » (échelle de 6 points)*

Le tableau 1 permet de constater que l'ensemble des déterminants et l'indicateur recueillent des scores moyens supérieurs à 3, avec un score motivationnel global de 3,97, ce qui confirme le caractère majoritairement positif de la réception de la collection « Construire l'Histoire ». Les scores les plus élevés concernent la perception de la valeur de l'activité (4,57) et la perception de la contrôlabilité de la tâche (4,67). La dispersion des scores (écarts-types = 0,84 et 1,21) confirme toutefois le fait que ces perceptions positives ne sont pas partagées par tous. Les éléments qui semblent peser le plus sur la moindre ou la faible motivation de certains enseignants sont relatifs à la perception de sa propre compétence (3,46) et l'engagement dans la tâche (3,17).

Ces résultats se ventilent différemment suivant le système éducatif d'appartenance des enseignants, soit la FESEC pour les professeurs belges francophones, le système luxembourgeois pour les professeurs du Grand-Duché.

---

[3] 59% de femmes parmi les répondants, 56% dans la population de référence (chiffres de 2001)

[4] Un âge moyen de 43,2 pour les répondants, 42,8 pour la population de référence (chiffres de 2001)

[5] Moyenne = 0,26 et écart-type = 0,55

[6] Moyenne = 0,16 et écart-type = 0,61

[7] P valeur = 0,547 [BOUHON 09]

	Moyenne		Des différences significatives ? (P valeur)
	FESEC (N=120)	Luxembourg (N=11)	
Déterminants : perception de …			
- la valeur de l'activité	4,62	4,04	0,03
- sa compétence	3,46	3,47	0,97
- la contrôlabilité de la tâche	4,80	3,8	0,01
Indicateur : engagement dans la tâche	3,18	3,13	0,80
Score motivationnel global	4,01	3,61	0,03

Tableau 2. *La motivation des enseignants par rapport à la collection « Construire l'Histoire » : composantes et différentiels Belgique (FESEC) et Luxembourg*

Les enseignants belges et luxembourgeois recueillent des scores comparables à ceux des professeurs belges en ce qui concerne la perception de leur propre compétence (3,47 contre 3,46 pour les enseignants belges) et leur engagement dans la tâche (3,13 contre 3,18 pour leurs homologues belges) : les différences de score ne sont pas statistiquement significatives (seuil de signification $p \leq 0,05$). Par contre, les différences au plan de la perception de la valeur de l'activité d'une part, de la contrôlabilité de la tâche d'autre part sont significatives : la mesure de ces déterminants est respectivement de 4,04 et 3,8 pour les professeurs luxembourgeois au lieu de 4,62 et 4,8 pour les professeurs belges. Aussi, le score motivationnel moyen des enseignants luxembourgeois (3,61) est inférieur à celui de leurs homologues belges (4,01) ; ce différentiel est également statistiquement significatif.

L'effet de l'appartenance au système éducatif luxembourgeois ou belge a aussi été mesuré, non plus à partir des moyennes, mais à partir de la variance des réponses. Les réponses au questionnaire de motivation ont en effet fait l'objet d'une analyse factorielle en composante principale. Celle-ci a permis d'identifier un premier facteur qui explique 35 % de la variance (cf tableau 3). L'examen des items les plus saturés (saturations ≥ à 0,40 en valeur absolue) sur ce facteur met bien en évidence la dimension « motivation » que le questionnaire cherchait justement à mesurer. Plus les enseignants obtiendront un score élevé « positif », plus ils auront la perception que le manuel facilite le choix des contenus, des activités et de leur préparation, que son usage les conduit à remanier en profondeur leur cours, que la collection aide leurs élèves à acquérir un esprit critique et à comprendre le présent, que l'orientation didactique qui a présidé à sa conception est pertinente…

Items	Saturations
Facilite le choix des contenus et des activités	0,77
Facilite la préparation des activités	0,76
Usage pour un remaniement complet du cours	0,73
Facilite l'acquisition de compétences	0,71
Facilite la conception d'un fil conducteur	0,65
Usage pour quelques séquences	0,63
Facilite l'exploitation critique documents	0,61
Aide l'élève à comprendre le présent	0,57
Orientation didactique satisfaisante	0,55
Facilite l'acquisition de connaissances	0,55
Structure adaptée à l'apprentissage	0,51
Tâche qui en vaut la peine	0,50
Conception confirmée	0,49
Remise en question positive	0,43
Variance totale expliquée (après rotation varimax)	35 %

Tableau 3. *La motivation des enseignants par rapport à la collection « Construire l'Histoire » : analyse factorielle*

Alpha de Cronbach 0,82 ; Mesure de précision de l'échantillonnage de Kaiser-Meyer-Olkin 0,85 et niveau de signification du test de Bartlett 0,000.

Seules les saturations importantes (supérieures à 0,40 ou inférieures à -0,40) sont prises en considération pour interpréter le facteur. L'analyse ne produit aucune saturation inférieure à – 0,40.

La comparaison des moyennes des scores obtenus sur cette dimension factorielle entre les professeurs luxembourgeois et ceux de l'enseignement catholique en Belgique francophone montre également une différence statistiquement significative.

	N	**Moyenne du score sur le facteur motivationnel** (unité = écart-type)
Luxembourg	11	-0,80
Belgique (FESEC)	120	0,07

p valeur = 0,005
Eta^2 = 6 %

Tableau 4. *Les perceptions des enseignants par rapport à la collection « Construire l'Histoire » dépendent-elles du système éducatif auquel ils appartiennent ?*

Ces différences de réception de la collection « Construire l'Histoire » dans les deux systèmes éducatifs doit être rapprochée de la décision du Ministère de l'Education du Grand-Duché de Luxembourg d'interrompre l'utilisation de la collection dans les classes de 4e année, dans lesquelles son usage avait été imposé aux enseignants en 2007-2008 et 2008-2009, et de ne pas l'étendre, comme il avait été initialement prévu, aux classes de 5e et 6e années. Notre recherche montre en effet que la nouveauté de l'outil semble avoir été moins favorablement perçue par les enseignants luxembourgeois que par les professeurs belges. La perception de la valeur de l'activité et de sa contrôlabilité y est sensiblement moins positive. À ces raisons, s'y ajoutent d'autres que nous avons pu dégager à la faveur de plusieurs séances d'information et de formation organisées au bénéfice des enseignants luxembourgeois. À fort juste titre, la plupart ont en effet regretté l'absence de documents et d'informations relatifs à l'histoire du Grand-Duché de Luxembourg et, d'une manière plus générale, le peu de place accordée à l'histoire du monde germanique. Ces professeurs ont également estimé que la collection était d'un accès trop difficile pour des élèves de langue maternelle luxembourgeoise qui, comme c'est le cas en 4e année secondaire, pour la première fois dans leur scolarité, entament l'apprentissage de l'histoire en français. En effet, jusqu'en 3e année, l'enseignement de l'histoire se pratique en allemand. La collection « Construire l'Histoire » ayant été conçue pour les élèves fréquentant l'enseignement secondaire en Belgique francophone, elle leur est apparue comme inadaptée à la réalité de l'enseignement de l'histoire au Grand-Duché de Luxembourg.

Sur le plan statistique, si ces différences sont significatives, il convient de remarquer que la part de variance expliquée par l'appartenance au système éducatif ($Eta^{2)}$ reste très faible : entre 3,7 % et 4,6 % de variance expliquée si l'on prend comme base les scores calculés sur base de l'échelle à six positions qui a servi d'instrument de mesure des déterminants de la motivation et de son indicateur (l'engagement), 6 % si l'on prend appui sur le score factoriel « Motivation ». Cette faible part de variance expliquée invite à s'interroger sur les autres facteurs qui peuvent expliquer les différences de moyenne ou la variance entre les sujets ?

2. Motivation des enseignants à utiliser « Construire l'Histoire » : quels facteurs explicatifs ?

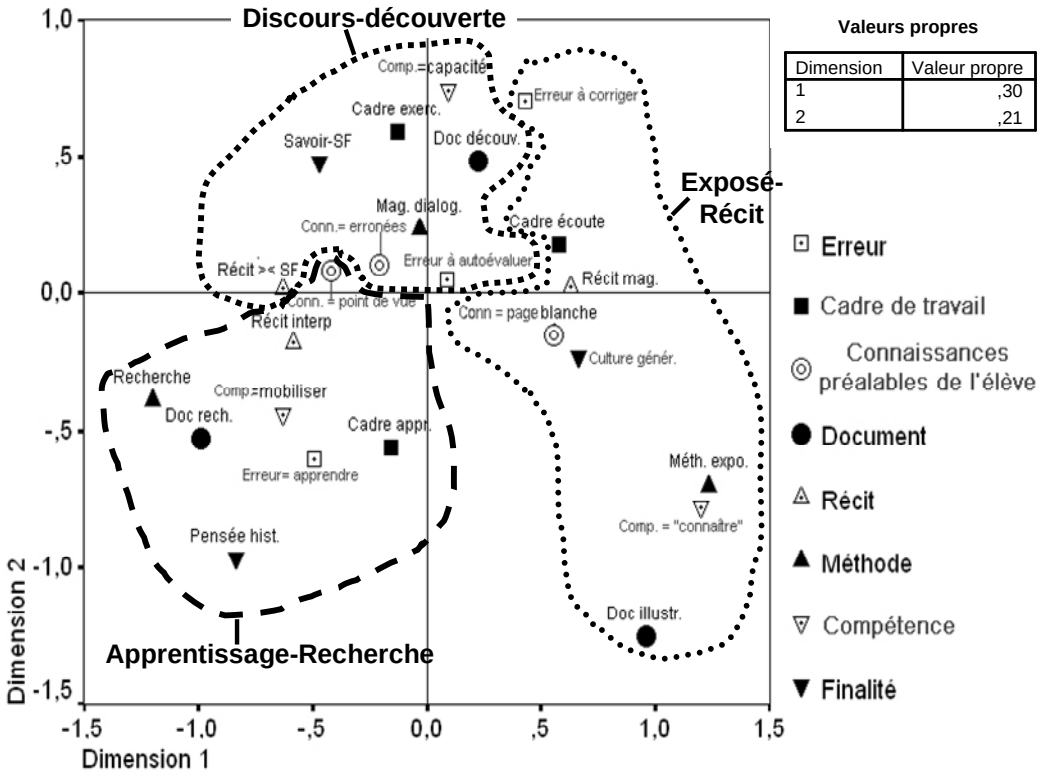
Pour approcher cette question, nous avons pris appui sur trois variables supplémentaires.

2.1. La proximité avec l'Unité de recherche conceptrice de la collection « Construire l'Histoire »

Lors de la description des répondants au questionnaire, nous avons mis en évidence la surreprésentation des enseignants proches de l'Unité de didactique et de communication en histoire de l'UCL qui est la promotrice de la collection « Construire l'Histoire ». Cette proximité a été appréciée d'une part en termes de participation aux formations que cette Unité a organisées, d'autre part en termes de collaboration dans l'accueil des étudiants-stagiaires, comme maître de stages, de supervision des étudiants, comme collaborateur pédagogique, ou encore en termes de collaboration, comme auteur d'outils pédagogiques.

2.2. Les prises de position didactiques relatives à l'enseignement de l'histoire

Dans notre recherche doctorale [BOUHON 09a], nous avons mis en évidence, sur base d'une analyse factorielle des correspondances (cf. fig. 2), l'existence, parmi les sujets qui ont participé à cette étude, de trois types de prises de position didactiques relatives à l'enseignement de l'histoire. Elles renvoient aux trois modèles d'enseignement-apprentissage de l'histoire que nous avons mis en exergue, au plan théorique : l'« exposé-récit », le « discours-découverte » et l'« apprentissage-recherche » [JADOULLE 98 & 09].



L'intitulé complet des items du graphique est reproduit en fin d'article dans l'annexe 2.

Figure 2. *Les prises de position didactiques : analyse factorielle de correspondance multiple [BOUHON 09]*

Chaque sigle de la légende de la figure 2 correspond à un des 8 aspects par rapport auxquels les enseignants ont dû choisir une des trois positions qui leur étaient proposées. Chacun de ces aspects (par exemple la « méthode » ou ▲) se décline donc en trois positions (▲ « méth. expo. », ▲ « méth. dialog. » et ▲ « méth. rech. ») qui renvoient respectivement à l'« exposé-récit », au « discours-découverte » et à l'« apprentissage-recherche ». On constate que les affirmations relatives à un modèle didactique se regroupent de manière cohérente entre elles. Ce regroupement est mis en évidence par les trois ensembles de traits en pointillés. Un enseignant qui choisit un item correspondant à un des trois modèles aura donc tendance à choisir les autres associés à ce modèle. Nous en avons donc déduit [BOUHON 09] que ces trois modèles didactiques, qui ont imprégné les programmes, les outils d'enseignement et les discours sur l'enseignement de l'histoire depuis les années 60, constituent des instances face auxquelles les enseignants d'histoire prennent position de manière structurée et cohérente.

Sur cette base, nous avons procédé, au moyen d'une analyse en *clusters* (méthode des *K-means*), à un classement des enseignants en trois groupes, en fonction de leur adhésion à un des trois modèles didactiques de l'histoire : l'« exposé-récit », le « discours-découverte » ou l'« apprentissage-recherche ».

2.3. Le contexte de travail des enseignants

2.3.1 L'origine socio-économique des élèves

Les enseignants œuvrant avec un public plus favorisé au plan socio-économique sont-ils plus ou moins enclins à percevoir positivement la collection de manuels « Construire l'Histoire » ? Ou est-ce plutôt la tendance de leurs collègues qui fréquentent des élèves moins favorisés ? Faute de données relatives à cette variable pour le Grand-Duché de Luxembourg, nous n'avons pas pu la prendre en compte dans l'analyse de régression qui suit. Par contre, le test de corrélation réalisé sur base de l'indice socio-économique qui qualifie le recrutement de chaque établissement d'enseignement secondaire en Communauté française de Belgique, donne un résultat non significatif[8] : l'origine socio-économique des élèves ne prédit donc pas la motivation des enseignants à utiliser la collection « Construire l'Histoire ».

2.3.2 Les perceptions par les enseignants de leur école et de leurs élèves

- Les sujets qui ont répondu au questionnaire relatif à leur motivation à utiliser « Construire l'Histoire » ayant été aussi soumis à un questionnaire relatif à leur perception de leur école, nous avons procédé à une analyse factorielle. Celle-ci a permis de mettre en évidence trois facteurs. Le premier renvoie à la qualité de la communication et le rôle de la direction sur le plan du climat relationnel. Il explique 40% de la variance entre sujets. Il dessine un axe qui structure les positions des répondants autour d'un pôle « positif » qui met en évidence la qualité de la communication entre la direction, les professeurs et les élèves, l'attention que cette direction apporte au climat relationnel et aux problèmes personnels des enseignants… et un pôle « négatif » qui renvoie au peu de possibilités de collaboration entre professeurs au plan pédagogique, à la faible satisfaction du métier… Les deux autres facteurs (respectivement 9 % et 8 % de la variance expliquée) renvoient respectivement au travail collaboratif et au soutien que la direction apporte aux enseignants d'une part (facteur 2), à la qualité de la communication avec les élèves et la satisfaction par rapport au métier d'autre part (facteur 3).
- De même, ayant rassemblé des informations sur la perception que les enseignants, qui ont répondu au questionnaire relatif à « Construire l'Histoire », nourrissent de leurs élèves, nous avons tenté d'apprécier dans quelle mesure ces perceptions peuvent prédire le degré de motivation des professeurs par rapport aux manuels de la collection « Construire l'Histoire ». Pour ce faire, nous avons pris appui sur l'analyse factorielle des résultats d'un questionnaire relatif aux perceptions que les enseignants ont de leurs élèves. Cette analyse a permis de dégager trois facteurs, dont le premier est principal. Il renvoie à la perception que les enseignants nourrissent à propos de la motivation et de l'implication générale de leurs élèves dans les études : il dessine un axe qui s'organise autour d'un pôle « positif » qui manifeste l'impression d'être en présence de classes désireuses d'apprendre, motivées, « fortes »… et d'un pôle « négatif » qui renvoie à l'impression d'avoir affaire à des classes hétérogènes, peu respectueuses du professeur, peu intéressées par l'histoire… Ce facteur explique 48% de la variance entre sujets. Le deuxième facteur (11 % de variance expliquée) rassemble les perceptions des enseignants relatives à l'intérêt que les élèves nourrissent pour l'histoire et leurs impressions quant au caractère homogène *vs* hétérogène de leurs classes ainsi que des performances de leurs élèves. Le troisième facteur (11 % de variance expliquée) renvoie à la perception que les enseignants ont de la discipline en classe.

Prenant appui sur ces résultats, nous avons régressé le score du facteur « Motivation » (cf. tableau 3) sur les six facteurs décrits ci-dessus et relatifs aux perceptions par les sujets de leur école et de leurs élèves. Le traitement statistique permet de mettre en lumière un modèle de régression (cf. tableau 5) qui exclut tous les facteurs relatifs aux perceptions de l'école et ne retient que les deux premiers facteurs relatifs aux élèves.

[8] Variable dépendante = score sur le facteur « Motivation » (cf. tableau 3). Variable indépendante = indice socio-économique (disponible pour les enseignants belges). Corrélation de Pearson : 0,303. P valeur : 0,723.

R^2 ajusté : 0,06	Coefficient standardisé	P valeur
Facteur 1 « Elèves » : motivation et implication générale dans les études	0,20	0,02
Facteur 2 « Elèves » : intéressés par l'histoire, classes fortes et homogènes	0,19	0,03

Régression pas à pas ; variable dépendante = score sur le facteur « Motivation » (cf. tableau 3) ; variables indépendants = les 6 facteurs relatifs aux perceptions de l'école et des élèves.

Tableau 5. *La satisfaction des enseignants dépend-elle de leurs perceptions du contexte de travail ?*

Ce traitement suggère donc de ne retenir, parmi les six facteurs relatifs aux perceptions que les enseignants ont de leur école et de leurs élèves, que les deux premiers facteurs relatifs aux élèves.

2.4 Résultats finaux

Sur base de l'ensemble de ces variables prédictives (appartenance au système éducatif, proximité avec l'Unité de didactique et de communication en histoire de l'UCL, adhésion aux différents modèles de l'enseignement de l'histoire et perceptions des élèves), nous avons pratiqué une analyse de régression (cf. tableau 6). La variable dépendante est le score obtenu par les sujets au regard du facteur « Motivation » (cf. tableau 3). Cette analyse permet de mettre en exergue les résultats suivants :

- la combinaison de l'ensemble de ces variables indépendantes permet de rendre compte de 20% (R-deux ajusté) de la variance entre l'ensemble des sujets[9].
- les variables qui exercent un effet significatif à $p \leq 0,05$ sont au nombre de cinq :
  - l'appartenance au système éducatif luxembourgeois ;
  - les prises de position didactique relevant de l'« exposé-récit » ;
  - la proximité « statutaire » (maîtres de stages ou collaborateurs pédagogiques) avec l'Unité de didactique et de communication en histoire de l'UCL ;
  - participation aux formations organisées par la même Unité ;
  - perceptions des enseignants relatives à l'intérêt que les élèves nourrissent pour l'histoire et leurs impressions quant au caractère homogène *vs* hétérogène de leurs classes ainsi que des performances scolaires de leurs élèves.
- les deux premières variables énoncées ci-dessus exercent un effet « négatif » (coefficients standardisés négatifs du tableau 6) sur la réception par les enseignants de la collection « Construire l'Histoire » : les professeurs luxembourgeois auront tendance à être moins satisfaits par cette collection que leurs collègues belges. De même, les enseignants qui partagent les présupposés de l'« exposé-récit » ou du « discours-découverte » seront moins satisfaits que ceux partageant les présupposés de l'« apprentissage-recherche » [10].
- à l'inverse, les trois autres variables exercent un effet « positif » (coefficients standardisés positifs) sur la réception de la collection auprès des professeurs d'histoire : ceux-ci seront d'autant plus satisfaits de la collection « Construire l'Histoire » qu'ils sont proches de l'Unité de didactique et de communication en histoire de l'UCL, qu'ils ont participé aux formations qu'elle organise et qu'ils ont la perception de travailler dans des classes intéressées par l'histoire, homogènes et d'un bon niveau scolaire. Il faut noter l'importance de l'effet de la proximité statutaire avec l'Unité de didactique et de communication en histoire de l'UCL (0,27 soit le coefficient standardisé positif le plus fort).

[9] Un résultat qu'on ne manquera pas de relativiser puisque 80 % de cette variance reste inexpliqué.

[10] L'appartenance aux trois modèles didactiques étant à l'origine une variable catégorielle à trois modalités, deux de ces modalités (« exposé-récit » et « discours-découverte ») ont été transformées en variables muettes [BRESSOUX 08]. La troisième modalité (« apprentissage-recherche »), qui est exclue du modèle, sert alors de référence aux deux premières variables muettes créées.

Variables prédictives	Coefficient standardisé	P-valeur
Appartenance au système éducatif du Grand-Duché de Luxembourg	-0,18	0,03
Proximité « statutaire » avec l'Unité de didactique et de communication	0,27	0,01
Participation aux formations de l'Unité didactique et de communication	0,26	0,01
Enseignants adhérant à l'« exposé-récit »	-0,27	0,00
Enseignants adhérant au « discours-découverte »	-0,12	0,20
Classes motivées et impliquées dans leur scolarité	0,13	0,10
Classes fortes, homogènes et intéressées par l'histoire	0,19	0,02
R^2 ajusté	0,20	

Régression pas à pas; variables indépendantes : score sur le facteur « Motivation » (cf. tableau 3)

Tableau 6. *Réception d'un manuel innovant : quelles variables prédictives ?*

3. Conclusions et discussion

La présente recherche a permis d'apprécier le degré de motivation à utiliser la collection « Construire l'Histoire ». Alors que le caractère « innovant » de ces manuels aurait pu amener à prédire une réception très réservée voire négative, celle-ci apparaît globalement plutôt positive. Cet accueil semble fortement affecté par la proximité avec l'Unité de didactique et de communication en histoire de l'UCL au sein de laquelle cette collection a vu le jour. Cet état de fait est sensible, tant à travers le différentiel de motivation entre enseignants belges et luxembourgeois, qu'à travers l'effet de cette variable sur la motivation des professeurs belges. Ce premier résultat illustre l'importance du travail de fond préparatoire à l'implémentation d'une innovation pédagogique, travail qui, en Belgique francophone, a été réalisé par l'Unité de didactique et de communication de l'UCL. Il convient également de souligner, à travers l'exemple luxembourgeois, les conditions particulièrement peu favorables que semblent constituer, d'une part, l'importation d'un manuel conçu pour des élèves vivant dans un autre contexte culturel, a fortiori quand cette différence de contexte se combine avec une différence de langue maternelle, d'autre part, la non-liberté de choix du manuel, en tout cas quand celui-ci est innovant. L'implémentation de « Construire l'Histoire » au Grand-Duché de Luxembourg combinant ces trois éléments (absence de travail préparatoire, importation d'un outil conçu pour un autre contexte et régime d'imposition du manuel), le choix d'interrompre anticipativement son expérimentation ne peut apparaître que logique.

L'analyse de régression a également permis de mettre en évidence un effet significatif joué par l'adhésion des enseignants à l'égard des différents modèles d'enseignement/apprentissage de l'histoire et par leurs perceptions de leurs élèves. La combinaison de l'ensemble de ces variables permet de se donner une idée du rôle spécifique joué par certaines d'entre elles sur la réception de la collection « Construire l'Histoire ». Celles qui exercent un effet « négatif » sont l'appartenance au système éducatif luxembourgeois et le fait de partager les présupposés de l'« exposé-récit » ; les variables qui exercent un effet « positif » sont la proximité avec l'Unité de didactique et de communication en histoire de l'UCL et le fait de travailler avec des classes perçues comme intéressées par l'histoire, homogènes et d'un bon niveau scolaire.

Ces résultats suggèrent un certain nombre de points de discussion et de pistes de recherche.

- Si la proximité avec l'Unité qui a conçu la collection « Construire l'Histoire » apparaît comme un facteur favorisant son implémentation, cela signifie-t-il qu'il serait vain d'entreprendre l'implémentation d'un outil pédagogique innovant sans un travail de préparation du terrain, un « labour » qui, en l'espèce, est l'œuvre de plusieurs décennies ? Il nous semble que, si pareil travail préparatoire peut se révéler fécond, l'implémentation d'un outil innovant peut, en lui-même et à certaines conditions, constituer un levier de changement des pratiques enseignantes [CÈBE & GOIGOUX 06].
- L'étude de l'impact des conditions de travail, tant du point de vue de l'établissement que des élèves, gagnerait à être approfondie, notamment pour tenter de dépasser le registre des perceptions et toucher celui des conditions de travail objectives.
- Il serait également intéressant d'analyser dans quelle mesure la motivation des enseignants à utiliser « Construire l'Histoire » perdure. Le questionnaire qui a servi de base à cette étude pourrait sans doute

être réadministré, complété par des items qui permettraient d'appréhender les deux indicateurs de la motivation que nous n'avons pas pris en compte : la persévérance et l'engagement cognitif. Ces données permettraient d'affiner la mesure de la motivation à utiliser « Construire l'Histoire ».

- Le dernier indicateur proposé par Viau (la performance), et que cette recherche n'a pas pris en compte, invite à engager un tout autre type de recherche. Elle viserait à évaluer l'efficacité et/ou l'équité de l'utilisation de la collection « Construire l'Histoire ». Le projet serait, dans ce cas, d'apprécier ses effets sur les apprentissages des élèves, leur conception de l'histoire et/ou de son enseignement, leur motivation à apprendre l'histoire…
- Enfin, la présente recherche laisse également dans l'ombre la question des usages de ce manuel : il nous paraîtrait du plus grand intérêt de l'explorer, en lien avec celles des effets de l'utilisation de la collection.

4. Bibliographie

[CÈBE & GOIGOUX 06] Cèbe, S. & Goigoux, R. (2006). Concevoir un instrument didactique pour améliorer l'enseignement de la compréhension de textes. *Repères, 35*, 185-208.

[BOUHON & DAMBROISE 02] Bouhon, M. & Dambroise, C. (2002). *Évaluer des compétences en classe d'histoire*. Louvain-la-Neuve : Unité de didactique et de communication en histoire de l'UCL.

[BOUHON 08] Bouhon, M. (2008, décembre), "Décrypter le présent, comprendre ses enjeux…" Prises de position didactiques et représentations des enseignants d'histoire face aux nouvelles injonctions pédagogiques [CD-ROM]. Texte présenté au Colloque International des didactiques de la géographie, de l'histoire et de l'éducation à la citoyenneté. Nantes.

[BOUHON 09a] Bouhon, M. (2009a). Entre logique linéaire et logique de recherche : la conception du "fil conducteur" auprès des enseignants d'histoire du secondaire. *Diversité canadienne*, *7*, 61-68.

[BOUHON 09b] Bouhon, M. (2009b). Quelles stratégies d'enseignement en classe d'histoire ? Les représentations des enseignants d'histoire du secondaire dans le contexte des réformes pédagogiques actuelles. In J.-F. Cardin, M.-A. Ethier et A. Meunier (Éd.). *Histoire, musées et éducation à la citoyenneté.* (pp. 29-55). Québec : MultiMondes.

[BOUHON 09c]Bouhon, M. (2009c). *Les représentations sociales des enseignants d'histoire relatives à leur discipline et à son enseignement*. Thèse de doctorat en psychologie et sciences de l'éducation, Université Catholique de Louvain.

[BRESSOUX 08] Bressoux, P. (2008). *Modélisation statistique appliquée aux sciences sociales*. Bruxelles : De Boeck.

[GENICOT & GEORGES 91-93] L. Genicot & J. Georges (Éd.). (1991-1993). *Racines du Futur*. Namur : Didier Hatier.

[JADOULLE 98] Jadoulle, J.-L. (1998). Vers une didactique "constructiviste ?". Dans J.-L. Jadoulle & P. de Theux (Éd.), *Enseigner Charlemagne* (pp. 73-85)*.* Louvain-la-Neuve – Bruxelles : Unité de didactique de l'histoire de l'UCL - Média Animation.

[JADOULLE 00] Jadoulle, J.-L. (2000, mai). Développer des compétences "historiennes" en classe d'histoire ». In *Actes du 1er Congrès des chercheurs en éducation* (pp. 257-259)*.* Bruxelles : Ministère de l'enseignement supérieur et de la recherche scientifique.

[JADOULLE 01] Jadoulle, J.-L. & Bouhon, M. (2001). *Développer des compétences en classe d'histoire* (2e éd.). Louvain-la-Neuve : Unité de didactique et de communication en histoire de l'UCL.

[JADOULLE 04a] Jadoulle, J.-L. (2004a). Apprendre l'histoire à l'heure des compétences. Regard sur l'enseignement de l'histoire en Communauté française de Belgique. *Le Cartable de Clio. Revue romande et tessinoise sur les didactiques de l'histoire, 4*, 209-221.

[JADOULLE 04b] Jadoulle, J.-L. (2004b). Conceptualisation et médiations des savoirs : l'approche sociocognitive de l'apprentissage de Britt-Mari Barth. In J.-L. Jadoulle, M. Bouhon & A. Nys, *Conceptualiser le passé pour comprendre le présent. Conceptualisation et pédagogie de l'intégration en classe d'histoire* (pp. 15-36)*.* Louvain-la-Neuve : Unité de didactique et de communication en histoire de l'UCL.

[JADOULLE 04c] Jadoulle, J.-L. (2004c). Apprendre l'histoire dans une perspective sociocognitive. In J.-L. Jadoulle, M. Bouhon & A. Nys. *Conceptualiser le passé pour comprendre le présent. Conceptualisation et pédagogie de l'intégration en classe d'histoire* (pp. 53-75)*.* Louvain-la-Neuve : Unité de didactique et de communication en histoire de l'UCL.

[JADOULLE 05] Jadoulle, J.-L. (2005), *"Construire l'Histoire" : un manuel scolaire pour demain ?* In J.-L. Jadoulle (Éd.), *Les manuels scolaires d'histoire. Passé, présent, avenir* (pp. 176-212)*.* Louvain-la-Neuve : Unité de didactique et de communication en histoire de l'UCL.

[JADOULLE & GEORGES 05-08] Jadoulle, J.-L. & Georges, J. (Éd.). (2005-2008). *Construire l'Histoire*, Namur : Didier Hatier.

[JADOULLE 06] Jadoulle, J.-L. (2006), Les nouvelles orientations de l'enseignement de l'histoire à l'école secondaire en Communauté française de Belgique. In B. Caulier & L. Courtois (Éd.). *Québec-Wallonie. Dynamique des espaces et expériences francophone*s (pp. 183-198). Sainte-Foy : Presses universitaires de Laval.

[JADOULLE 07] Jadoulle, J.-L. (2007), "Construire l'Histoire". Quels manuels scolaires d'histoire pour demain ? [CD-Rom]. In M. Lebrun (Éd.). *Le manuel scolaire d'ici et d'ailleurs, d'hier à demain*. Montréal : Presses universitaires du Québec.

[HASQUIN & JADOULLE 08-09] Hasquin, H. & Jadoulle, J.-L. (Éd.). (2008-2009). *FuturHist*. Namur : Didier Hatier.

[JADOULLE 09] Jadoulle, J.-L. (2009). Du récit du professeur au récit construit par la classe ? Regard sur l'évolution de l'histoire enseignée à l'école secondaire en Belgique francophone. In Ph. Georges (Éd.). *Malmedy. Art & Histoire. 20ème anniversaire* (pp. 197-225). Liège-Malmedy : Université de Liège.

[MARTINEAU 99] Martineau R. (1999). *L'histoire à l'école, matière à penser...* Paris, Montréal : L'Harmattan.

ANNEXE 1: QUESTIONNAIRE

Depuis quelques décennies, l'enseignement de l'histoire au secondaire est soumis à des transformations. Les professeurs d'histoire sont confrontés à de nouveaux programmes, de nouvelles finalités, de nouvelles méthodes pédagogiques, de nouveaux manuels. L'introduction de la récente collection de manuels scolaires « Construire l'Histoire » dans les lycées publics en constitue un exemple parmi d'autres. À travers ces nouveautés, les professeurs sont invités à mettre en activité leurs élèves, à les faire travailler sur documents, à mener des « enquêtes » en classe, à développer chez eux des compétences critiques, à les initier à des modes de pensée spécifiques à la démarche historienne. Même s'il existe de nombreuses variations entre les systèmes éducatifs nationaux, entre les outils diffusés, ces transformations souhaitées dans l'enseignement de l'histoire sont à replacer dans un contexte plus large d'évolution de la discipline historique, de la pédagogie et de la didactique de l'histoire.

1. À propos de la collection de nouveaux manuels d'histoire « Construire l'histoire »

Possédez-vous, à ce jour, un des manuels de la collection « Construire l'histoire » ?
Oui □ Non

2. Si oui, répondez à cette question. Si non, passez directement aux questions de la page 29

En avez-vous utilisé un pour vos cours cette année (ne fût-ce qu'une seule fois) ?
Oui □ Non

3. Si oui, répondez aux questions qui suivent. Si non, passez directement aux questions de la page 29

Cochez la case qui correspond à votre appréciation : (1=pas du tout d'accord <=> 6= tout à fait d'accord)	1	2	3	4	5	6
D'une manière générale, les orientations didactiques de cette nouvelle collection me satisfont	□	□	□	□	□	□
Par rapport à ma manière de concevoir l'enseignement de l'histoire, ce manuel :						
1. me confirme dans mes conceptions	□	□	□	□	□	□
2. suscite des remises en questions que je considère d'une manière globalement positive	□	□	□	□	□	□
3. suscite des remises en question qui, globalement, m'inquiètent et m'insécurisent	□	□	□	□	□	□
Par rapport au manuel précédent à disposition de mes élèves, le manuel « Construire l'Histoire » :						
4. permet d'exploiter de manière plus critique les documents (notes informatives, notices biographiques des auteurs, lexique, cartes et lignes du temps)	□	□	□	□	□	□
5. comporte des contenus trop classiques, qui ne sont pas assez à jour sur le plan historiographique	□	□	□	□	□	□
6. présente une structure plus adaptée à l'apprentissage de l'histoire	□	□	□	□	□	□
7. présente une structure plus adaptée à l'épistémologie de l'histoire	□	□	□	□	□	□
8. ne préserve pas assez la liberté pédagogique de l'enseignant	□	□	□	□	□	□
9. préserve davantage la créativité de l'enseignant	□	□	□	□	□	□
10. n'est pas assez novateur	□	□	□	□	□	□
Du point de vue de l'élève, l'usage de ce manuel dans le concret de la classe						
11. devrait faciliter l'acquisition de connaissances	□	□	□	□	□	□
12. devrait faciliter l'acquisition de compétences	□	□	□	□	□	□
13. n'aide pas les élèves à donner plus de sens aux cours d'histoire	□	□	□	□	□	□
14. devrait les aider à mieux comprendre le présent au regard du passé	□	□	□	□	□	□
15. n'aide pas les élèves à leur donner une conscience de leurs racines historiques	□	□	□	□	□	□
De mon point de vue d'enseignant, l'usage de ce manuel dans le concret de la classe devrait						
16. faciliter le choix des contenus et des activités	□	□	□	□	□	□
17. faciliter la conception de fil conducteur de nouvelles séquences	□	□	□	□	□	□
18. faciliter la préparation des activités de la classe	□	□	□	□	□	□

<u>L'exploitation de ce nouveau manuel dans mon cours</u> m'apparaît comme une tâche						
19. qui nécessite un investissement personnel lourd	□	□	□	□	□	□
20. qui implique des remises en question importantes	□	□	□	□	□	□
21. complexe	□	□	□	□	□	□
22. cette tâche me paraît en valoir la peine	□	□	□	□	□	□
23. L'année scolaire prochaine, je compte	□	□	□	□	□	□
24. ne pas utiliser le manuel d'une manière ou d'une autre	□	□	□	□	□	□
25. utiliser le manuel comme une bibliothèque de documents complémentaires à mon cours	□	□	□	□	□	□
26. mettre en oeuvre l'une ou l'autre séquence d'enseignement en fonction des possibilités offertes par le manuel	□	□	□	□	□	□
27. essayer de repenser de manière assez fondamentale la structure de mes séquences en fonction des possibilités offertes par le manuel	□	□	□	□	□	□
28. je ne sais pas encore	□	□	□	□	□	□

ANNEXE 2 : PRISES DE POSITION PAR RAPPORT AUX TROIS MODÈLES DIDACTIQUES [BOUHON 09a]

Facettes	Exposé-Récit	Discours-Découverte	Apprentissage-Recherche
Finalité	**Culture génér.** Elle est l'acquisition d'une culture générale, d'un bagage historique, d'ouverture d'esprit, de curiosité intellectuelle.	**Savoir-SF** Elle est l'acquisition de savoirs, de savoir-faire critiques et d'aptitudes intellectuelles (analyse, synthèse, rigueur…).	**Pensée hist.** Elle est l'acquisition du mode de pensée ou de connaissance historique et la prise de conscience de la dimension construite, interprétative de l'histoire.
Compétences	**Comp.= "connaître"** Un élève compétent en histoire, c'est d'abord un élève qui maîtrise bien la chronologie, les savoirs, les notions fondamentales du cours d'histoire, est capable de faire par lui-même des liens entre les différents chapitres du cours.	**Comp.= capacité** Un élève compétent en histoire, dans mon cours, c'est d'abord un élève qui développe de manière équilibrée des savoirs et des savoir-faire, est capable d'identifier, d'analyser, de critiquer un document.	**Comp.= mobiliser** Un élève compétent en histoire, dans mon cours, c'est d'abord un élève qui est capable de traiter des données nouvelles, c'est-à-dire de répondre à une question de recherche sur base de l'analyse de documents et en recourant aux connaissances factuelles et notionnelles du cours.
Méthodes	**Méth. expo.** Pour faire apprendre, il faut expliquer clairement, de manière structurée, les principaux faits et notions, en veillant à bien montrer les liens entre eux, notamment au plan chronologique.	**Mag. dialog.** Pour faire apprendre, il est important de bien encadrer la découverte des principaux faits et notions … en alternant efficacement, des temps d'analyse de documents et des temps de synthèse, des phases de dialogue, de questions-réponses et des moments d'explication.	**Recherche** Pour faire apprendre, il faut donner le temps et l'occasion aux élèves d'observer, de découvrir, de se poser des questions à propos de ces faits, de ces notions… Ils doivent pouvoir se les approprier et, pour cela, les utiliser, les manipuler par eux-mêmes, les expérimenter, les confronter...
Récit	**Récit mag.** Un récit passionnant et bien structuré permet à l'élève de comprendre une situation complexe, de saisir un contexte ou une évolution, d'identifier des causes ou des conséquences…	**Récit >< SF** Le récit ne permet pas de développer des savoir-faire et ne rend pas l'élève actif. Or, celui-ci, pour s'approprier un savoir, doit d'abord être mis en activité avec des documents. Par contre, le récit permet de structurer les savoirs.	**Récit interp.** L'étude de récits, que ce soit celui du professeur, du manuel ou celui d'historiens, doit permettre à la classe de construire le sien et de découvrir que tout récit est construit et porteur d'une interprétation du passé.
Document	**Doc illustr.** Les documents en classe viennent en appui du cours, pour aider les élèves à imaginer une situation, fixer une idée, concrétiser. Les élèves ont besoin, de temps en temps, d'illustrations, d'exemples pour comprendre.	**Doc. découv.** Les documents en classe permettent de travailler les savoir-faire et d'extraire les principaux savoirs. Leur exploitation par les élèves nécessite une démarche bien encadrée : le professeur doit poser des questions aux élèves, les guider dans l'analyse, et cela de façon à avancer sans perdre de temps dans le cours.	**Doc rech.** Les documents en classe doivent être analysés en profondeur, de manière critique, en laissant les élèves chercher par eux-mêmes, en suscitant les échanges, les mises en question et en variant les points de vue. Cela nécessite évidemment d'y consacrer beaucoup de temps.
Connaissances préalables des élèves	**Conn. = page blanche** Les élèves ont peu de connaissances en histoire, ce qui pose problème pour aborder une matière riche et complexe. À part l'un ou l'autre qui dispose d'un bon bagage culturel et notionnel en relation avec la matière abordée, on doit très souvent partir de zéro.	**Conn.= erronées** Les élèves ont des représentations du passé. Elles proviennent, entre autres, de films, de BD, de toutes sortes de médias qui nous entourent. Elles sont cependant souvent pauvres et erronées. Il faut donc leur enseigner des connaissances correctes.	**Conn. = point de vue** Les élèves ont déjà des connaissances en ce qui concerne les matières abordées. Elles proviennent, entre autres, de films, de BD, de toutes sortes de médias qui nous entourent. Il est indispensable de bien en tenir compte si l'on veut les faire progresser, les faire évoluer.
Cadre de travail	**Cadre écoute** Pour que les élèves puissent apprendre dans un cadre adapté, il faut qu'un climat d'écoute soit garanti, que les élèves soient calmes, concentrés, qu'ils disposent de leurs affaires, qu'ils soient attentifs et prêts à entrer dans la matière et à suivre le fil	**Cadre exerc.** Pour que les élèves puissent apprendre dans un cadre adapté, il faut que les élèves soient attentifs et bien actifs, fassent attention aux consignes de travail, exécutent les tâches, répondent aux questions, prennent note lorsque c'est le moment.	**Cadre appr.** Pour que les élèves puissent apprendre dans un cadre adapté, il faut que le climat soit propice aux échanges, à l'expression, à l'implication de chacun. Il faut que l'élève n'ait crainte de prendre la parole pour avancer une réponse, une idée, une nouvelle explication, même si elle s'avère erronée.

	conducteur de l'exposé.		
Erreur	**Erreur à corriger** L'élève a le droit de se tromper lorsqu'il apprend, mais une fois les corrections apportées, il est de son devoir de ne plus refaire les mêmes erreurs.	**Erreur à autoévaluer** L'erreur peut être bénéfique à l'apprentissage si l'élève en devient conscient. Il faut apprendre aux élèves à repérer et corriger par eux-mêmes leurs erreurs.	**Erreur = apprendre** L'erreur est le reflet d'une autre façon de comprendre, de raisonner, d'appréhender le monde. Elle permet à l'enseignant de mieux adapter son enseignement.

FLE de l'enfer en Corée du Sud ?!

Comprendre les contextes pour s'adapter

Loïc Madec

Dynadiv (Dynamique et enjeu de la diversité)
Université François Rabelais
3, rue des Tanneurs
37041 Tours cedex 1
loicmadec@yahoo.fr

RÉSUMÉ. Enseigner une langue étrangère à des apprenants vivant dans un milieu socioculturel qui tend à réprimer l'individualité et à museler la libre expression peut dérouter l'enseignant natif qui doit alors impérativement comprendre les contextes afin d'adapter son enseignement, tout particulièrement le choix et l'usage des méthodes de FLE. Pour bien appréhender l'environnement très particulier sud-coréen auquel doit faire face le lecteur francophone, il faut en amont se soucier de la description des réalités locales et, compte tenu de l'aspect délicat de tout discours sur l'autre, affirmer résolument une posture qui bat en brèche la compréhension automatique des cultures. La construction en classe d'un rapport privilégié avec l'apprenant sud-coréen passe par le choix raisonné d'un manuel qui lui-même dépend de la lucidité de l'analyse contextuelle et du degré d'affranchissement du regard.

MOTS-CLÉS : l'autre, confucianisme, contextes, individu, posture, progression, relativisme

Publié avec l'aide financière du Fonds de la Recherche Scientifique - FNRS
et avec l'appui de l'Administration générale de la Recherche scientifique. Service général du pilotage du système éducatif

1. Introduction

« Koreans students silenced by exams » : c'est le titre quelque peu énigmatique d'un article paru dans The Guardian1 mais qui rend compte d'une réalité de l'enseignement des langues étrangères (LE) en Corée du Sud.

Cette poignée de mots reflète en effet un des dysfonctionnements de l'apprentissage des LE dans la péninsule coréenne, à savoir que les apprenants sont réduits au mutisme à cause du concours d'entrée dans les universités, phénomène que je relaterai dans une première partie qui traitera plus généralement des contextes socioculturel et didactique propres à la Corée du Sud et indispensables à la compréhension de la situation à laquelle doivent faire face les lecteurs de français langue étrangère (FLE).

Dans une seconde partie, le cadre d'analyse étant posé, je traiterai la problématique de cet article : quels manuels de FLE utiliser en Corée avec un public peu enclin à la production orale ? Avec un public qui semble a priori difficile à inscrire dans l'approche communicative qui prévaut dans la plupart des méthodes de FLE ? Après de brèves considérations d'ordre méthodologique, j'exposerai, à l'aune de mon expérience, la conception que j'ai du choix et de l'usage des manuels de FLE avec les apprenants sud-coréens, et présenterai une méthode d'enseignement/apprentissage répondant aux objectifs fixés en fonction des contraintes locales.

Trois exigences, fortement imbriquées, sous-tendent cette contribution – et plus généralement tout mon travail sur le rapport des Sud-coréens à l'altérité et aux langues étrangères : tout d'abord l'acuité de « "cet œil anthropologique" (…), cette attention constante aux détails les plus concrets et même les plus triviaux de l'existence humaine, en particulier à certaines caractéristiques de nos jeux de langage les plus familiers qui ont tendance à nous échapper justement parce qu'elles sont constamment sous nos yeux » [BOUVERESSE 98 : 112]2. Un souci du savoir-observer qui doit – deuxième exigence – s'accompagner d'un devoir-rapporter. Rapporter les réalités de l'autre (en tant qu'elles contribuent à la construction de notre objet), en particulier celles, obscures ou délicates, que nous serions tentés de contourner par peur des jugements. Édulcorer par exemple, par crainte d'être accusé de verser dans l'extrême-orientalisme, la description des phénomènes discriminatoires qui affectent les étrangers en Corée du Sud3, alors que les questions d'identité et d'altérité sont centrales dans mon projet de recherche, serait se conformer à la doxa relativiste et adopter une attitude qui va à rebours d'un projet scientifique de lecture et de compréhension du social, entre autres.

Méthodologiquement, ces deux premiers impératifs impliquent de tenir en haute estime les « "matériaux sociaux ordinaires" » parce qu'ils « rendent audibles, perceptibles, visibles des phénomènes que souvent nous ne voyons plus tant ils sont évidents » [CASTELLOTTI 10]. Parmi ces matériaux sociaux ordinaires, les mots du quotidien occupent une place de choix, et c'est avec eux, par un exemple concret, que je vais présenter la troisième exigence en soulignant l'inclination des Français, lors de discussions, à conclure leurs argumentations par une formule du type « Enfin… à mon avis… ». Cette précaution langagière – traduire : « Ce que je viens d'exprimer ne constitue en rien un défi à votre propre point de vue » – est très symptomatique d'une quasi-incapacité hexagonale à, au cours de débats, assumer un jugement, et donc à discuter de manière constructive : « aujourd'hui on considère plutôt que c'est à croire (et à aimer), et non à juger, qu'il faut encourager le public. Qu'on le veuille ou non, la tendance à contester la liberté de jugement au nom de la liberté de pensée est bien, depuis un certain temps, une spécialité qui est plutôt française » [BOUVERESSE 99 : 135]. Cette « tendance », plus prégnante encore aujourd'hui qu'il y a dix ans – plus Narcisse s'impose, plus le chacun- ses-goûts s'installe –, n'est malheureusement pas circonscrite au seul espace commun : elle sévit également dans le domaine scientifique. Ainsi, dans une note qui accompagne sa démonstration, Jacques Bouveresse fait-il référence à un

---

1 http://www.guardianweekly.co.uk/?page=editorial&id=896&catID=5

2 Jacques Bouveresse fait référence dans cette page au « second Wittgenstein » et à la séduction opérée sur lui (et vraisemblablement sur Pierre Bourdieu) par ce « philosophe de l'ordinaire, et même du plus ordinaire, du concret et de la pratique. »

3 Un journaliste ayant travaillé, notamment comme enseignant, quelques années à Séoul écrit : « Le nationalisme en Corée atteint un niveau difficile à imaginer » [PIEL 98 : 145-146]. Même s'il aurait dû se montrer plus précis quant à ce phénomène identitaire – car une gradation existe : patriotisme, chauvinisme, nationalisme, xénophobie, racisme –, l'auteur, en osant rapporter une réalité coréenne connue de tous les étrangers, assume ce travail de description préliminaire à celui d'explication. Or, l'observateur occidental, d'où qu'il vienne et quoiqu'il observe, affiche une fâcheuse propension à sauter cette étape primordiale et à tout comprendre mécaniquement, se posant de fait en bienveillant connaisseur de l'autre…

philosophe italien selon qui « les réactions à la publication du livre de Sokal et Bricmont4 montrent le degré auquel "la notion de débat argumenté est étrangère à la culture française" » [BOUVERESSE 99 : 157]5.

Débats constructifs improbables autour de sujets pourtant dépassionnés, voire anodins, et qui frisent alors l'échange autistique dès que l'on aborde la question de l'autre. En didactique des langues étrangères, et plus généralement dans tout champ disciplinaire où l'autre est central, les analyses sont ainsi trop souvent noyées par le « sanglot de l'homme blanc » [BRUCKNER 83] qui, en acceptant automatiquement l'autre – en l'évitant donc –, ne fait nullement preuve d'empathie et de compréhension, mais de condescendance ethnocentrique. Contrairement à Magnanime [MADEC 09a]6 qui sacralise tout ce qui lui paraît ressortir au culturel et escamote l'autre, notamment les réalités socioculturelles qui le gênent, j'estime que la compréhension de cet autre ne va pas de soi et qu'elle passe nécessairement par ce que Jean Pouillon appelait « une véritable confrontation interhumaine » [POUILLON 87 : 91]. Dans certaines sciences sociales, l'empathie méthodologique originelle s'est sournoisement métamorphosée en un dogmatisme qui tend à liquider leur propre objet et leur raison d'être sous les larmes et les dérobades de la conscience coupable.

Troisième exigence donc – qui achève de préciser ma posture : celui de l'engagement et de la revendication. Puisque le relativisme culturel – au départ salutaire mais devenu confort intellectuel aveugle – entrave la pensée, il est impérieux de le dénoncer, d'où « l'importance de la rupture qui consiste précisément à rompre avec les préjugés et les fausses évidences qui nous donnent seulement l'illusion de comprendre les choses. La rupture est donc le premier acte constitutif de la démarche scientifique » [QUIVY & VAN CAMPENHOUDT 95 : 15].

2. Contextes

2.1. Contexte sociohistorique

Considérablement influencée par le puissant voisin chinois, dont elle a très longtemps été la vassale, la Corée, à l'avènement de la dynastie des Yi (1392-1910), adopte le confucianisme comme doctrine d'État. L'importance capitale de ce moment de l'histoire de la péninsule peut se mesurer à la lecture des lignes éclairantes du sinologue Maurice Courant : « En arrivant au confucianisme, nous touchons le centre de la pensée coréenne : constitution sociale et administrative, idées philosophiques, conception de l'histoire et de la littérature, tout part de là pour le Coréen ; spéculation, observation et critique, enthousiasme, sens pratique, curiosité, tout l'y ramène. Il n'est pas possible de se faire une idée du mouvement intellectuel de ce coin du monde, si l'on ne se rend compte de ce qu'est le confucianisme en lui-même et de ce qu'il est devenu dans la péninsule » [COURANT 06 : 56].

Ce qu'il est devenu précise Courant, car la Corée est connue pour avoir adopté et axiomatisé plus encore qu'en Chine les principes néo-confucéens établis dans ce pays au XII^{e} siècle, principes chinois qui furent selon René Grousset érigés en un « positivisme d'État (…) pour une bonne part responsable de l'ankylose qui frappera la philosophie d'Extrême-Orient du XIII^{e} au XX^{e} siècle » [1942 : 267-268]. *Ankylose de la philosophie* mais aussi, en Corée, de l'économie et du « progrès social », à cause de l'orthodoxie des gardiens du dogme confucianiste, ces lettrés dont Courant reconnaît certes le zèle conceptualisateur, mais dont il déplore la « vanité », le conservatisme et les intrigues [COURANT 06 : 65]. Plus proche de nous, André Fabre parle quant à lui de la « fureur moralisatrice des néo-confucianistes » coréens [FABRE 00 : 222]…

Aujourd'hui, les préceptes confucéens structurent encore totalement les règles de vie dans la société sud-coréenne, donnant toujours un pouvoir sans pareil aux hommes, aux aînés, aux supérieurs hiérarchiques, aux élites. On peut d'ailleurs établir une analogie, opératoire d'un point de vue sociohistorique, entre les lettrés de jadis, qui avaient passé avec succès les examens d'État et tenaient le pays, et les élites actuelles dans les milieux politique et industriel, issues de quelques universités séoulites, et qui, comme autrefois, usent et abusent de la

---

4 Dans *Impostures intellectuelles* (Odile Jacob, 1997), les physiciens américain et belge révèlent les mystifications de certains gourous universitaires français et « montrent que, derrière un jargon imposant et une érudition scientifique apparente, le roi est nu ».

5 On trouve une remarque identique à propos du séjour américain du sociologue Laurent Thévenot : « [il] découvre des règles de l'exercice de la profession très différentes de celles qu'il connaissait dans le milieu bourdieusien. Les exigences de la discussion critique, la nécessité de rendre explicite l'argumentation de toute démonstration offrent un sérieux contraste avec " les batailles d'insinuations des notes de bas de pages " » [DOSSE 1997 : 94].

6 C'est sous ce nom que j'ai désigné les hyper relativistes qui, en didactique et en enseignement des langues, prétendent rencontrer l'autre, mais qui, par leur compréhension bienveillante – qui n'est en réalité que credo doctrinaire – de tout phénomène socioculturel, passent complètement à côté de cet autre.

cooptation et du copinage[7]. La collusion mais aussi la corruption persistantes parmi les élites des pays gravitant dans la sphère historique chinoise font d'ailleurs dire à Odon Vallet que le confucianisme « a totalement échoué dans son appel à la vertu du monarque » [VALLET 97 : 49].

Qu'en est-il en revanche de l'éducation si chère à Confucius ? Échec là encore ?

Pour des observateurs occidentaux, le proverbial « enfer des examens »[8] et le bachotage forcené qui l'alimente sont sources d'étonnement permanent. Il leur faut pourtant garder à l'esprit que, fondamentalement, les fins du système éducatif sud-coréen ne sont pas de permettre à de futurs citoyens de développer leur esprit critique[9], mais d'intégrer des individus parfaitement alphabétisés et ayant totalement assimilé la civilité qui huile la mécanique sociale sud-coréenne.

2.2. Contexte didactique

Apprécions tout d'abord l'imposante assise sur laquelle repose tout le système éducatif sud-coréen, à savoir le 수능 (*suneung*), le concours annuel d'entrée dans les universités. Puis, à partir de ce socle massif, dressons un tableau synthétique de l'enseignement/apprentissage des langues étrangères, et plus particulièrement du français.

2.2.1. Objectif suneung

Pour des raisons liées à la place et à l'honneur des familles coréennes dans une société extrêmement concurrentielle [MADEC 09b], les écoliers sont très tôt contraints de suivre des leçons complémentaires dans les incontournables 학원 (*hagwon*), ces innombrables instituts privés qui font partie intégrante du système éducatif sud-coréen. Un article du *Monde* disait à propos de cette pratique – que d'aucuns vont jusqu'à qualifier d'« obsession » [KIM 00] : « Dans certains pays asiatiques, elle prend des proportions énormes : au Japon ou en Corée du Sud, les élèves qui prennent des cours particuliers peuvent passer de quatre à six heures par semaine dans les officines spécialisées (contre une à deux heures, en France) »[10]. Les chiffres rapportés par l'auteur de l'article ne constituent cependant qu'une moyenne. Si effectivement 70 % des parents sud-coréens envoient leurs enfants dans les *hagwon* environ 7h par semaine [KWAK 04], le lot d'un lycéen, surtout s'il est en dernière année, est de quinze à vingt heures hebdomadaires. Les « proportions » sont donc dans ce cas non pas « énormes »… mais colossales.

Pour les quelque 580 000 élèves de terminale qui tentent de décrocher une place en première année de licence sur les campus sud-coréens, la politique d'enseignement des *hagwon* est plus que jamais axée sur l'entraînement aux questionnaires à choix multiples (QCM) soumis dans toutes les matières lors de la journée d'examen[11].

Afin de pleinement apprécier le contexte local et, ici, le poids du *suneung*, la nécessité du détail signifiant [BIANQUIS-GASSER 02] cher à l'ethnographie m'invite à préciser que, en vue du concours, les enseignants qui préparent les questions sont véritablement séquestrés pendant une trentaine de jours, aucun contact avec l'extérieur n'étant autorisé. Rien ne doit filtrer du « bunker » (selon l'expression d'un enseignant ayant participé à la préparation des QCM de l'épreuve de français). |Fait avéré ou affabulation, il est en tout cas dit que même les ordures sont gardées à l'intérieur des locaux pour éviter tout risque de fuite…

Quand le concours national s'annonce enfin, chaque année en novembre, la tension est palpable. Ayant déjà eu l'occasion d'évoquer ailleurs ce moment crucial de la vie des familles sud-coréennes, et dans la mesure où la description qui en est faite me paraît éloquente – et donc la reformulation inutile –, je me permets de me citer un peu longuement : « Le jour J, c'est toute la péninsule qui vibre au rythme des angoisses des familles. Chacun retarde le moment du départ pour le travail afin de désengorger les voies de communication et faciliter les déplacements des lycéens. Des milliers de policiers et de bénévoles sont mobilisés pour acheminer les

---

[7] Des pratiques qui ont eu pour conséquence la quasi-banqueroute du pays, fin 1997, obligeant le Fonds Monétaire International à opérer un sauvetage financier d'une ampleur inégalée.

[8] Nous sommes plus habitués à rencontrer cette expression – forte mais justifiée – à propos du système éducatif japonais. Elle est toutefois parfaitement transposable à la Corée [KWAK 91], colonisée par l'Archipel entre 1910 et 1945 qui y a imprimé sa marque dans maints domaines, notamment celui de l'éducation. Aujourd'hui encore, « the educational systems of Japan and South Korea are basically very similar » [NAKAMURA 03 : 201].

[9] Ce qu'a écrit ce spécialiste du Japon à propos de l'éducation dans l'Archipel est, là encore, tout à fait convertible dans la Corée d'aujourd'hui : « L'environnement éducatif japonais est d'autant plus hostile à la créativité qu'il perçoit la curiosité intellectuelle comme une menace aux conventions et s'empresse de la réprimer » [VAN WOLFEREN 90 : 104-105].

[10] Cet article est disponible dans son intégralité à l'adresse http://www.apmep-aix-mrs.org/anciennes lettres.htm

[11] Il existe même des *Sparta hagwon*, pensionnats non mixtes à l'entraînement particulièrement intensif, comme le laisse suggérer leur nom.

retardataires. Jusqu'au trafic aérien, soumis pour la circonstance à des règles spéciales afin d'éviter que le bruit des réacteurs ne perturbe les épreuves de compréhension orale de coréen et d'anglais. Et pendant que les candidats à l'université planchent sur leurs QCM, devant les grilles des centres d'examen, dans les temples et les églises, les mères prient… » [MADEC 09b : 57].

2.2.2. Les langues étrangères (LE)

Elles sont au nombre de huit : allemand, anglais, arabe[12], chinois, espagnol, français, japonais, russe.

L'anglais est obligatoire dès le primaire, alors que les autres langues ne sont enseignées qu'au lycée[13], à raison de trois ou deux heures par semaine selon que les cours sont suivis sur deux (cas majoritaire) ou quatre des derniers semestres de l'enseignement secondaire.

Malgré les vœux du ministère de l'Éducation appelant à un enseignement des LE *dans les langues enseignées*, les professeurs coréens persistent à ne pas répondre favorablement à ces injonctions. Et pour cause : l'épreuve d'anglais du *suneung* – seule langue obligatoire à ce concours et dont le privilège est sans commune mesure avec les sept autres – n'est constituée que de cinquante QCM (un tiers de compréhension orale et deux tiers de compréhension écrite). L'enseignement de l'anglais n'accorde *en conséquence* pas d'importance à la production orale et prend, au lycée, essentiellement la forme d'un entraînement aux QCM. On comprend donc à présent le titre de l'article du quotidien britannique cité au tout début de cette contribution, article qui évoque par ailleurs des parents de lycéens se plaignant auprès d'enseignants d'anglais parce que ces derniers ont une approche communicative en classe au lieu d'apprendre aux enfants à cocher des QCM. Résultat : sur les campus sud-coréens : « Students of a university *Time* magazine-reading club may struggle when you ask them the way to the station » [BREEN 98 : 68].

À cette remarque font écho dix ans plus tard les commentaires d'un enseignant américain enregistré en septembre 2008, et qui évoque les énormes investissements des Coréens en cours privés d'anglais : « Students go to hagwons for 10-12 years and can't speak a lick of English »[14].

Eu égard à l'engouement phénoménal pour l'anglais – « learning English has become a national pastime » [SOH 03 : 125] – et, pourtant, des maigres capacités langagières observées par tous (aussi bien la communauté étrangère que les chercheurs et les medias coréens), on imagine aisément la situation des autres langues étrangères, optionnelles au *suneung*[15] : elles ne présentent aucun intérêt. En outre, « pour introduire une langue étrangère dans la classe de langue, il suffit d'un locuteur compétent, natif ou non » [BEACCO 00 : 67]. Or, pour ce qui est du français[16], les professeurs coréens des lycées possèdent fort mal cette compétence. Quant à « la construction de l'objet culture-civilisation », que Jean-Claude Beacco considère « bien plus problématique que celle de l'objet langue » [BEACCO 00 : 66]…

L'histoire personnelle de ces enseignants coréens de FLE, ainsi que leur environnement, expliquent également la contre-performance de l'apprentissage du français au lycée. En effet, non seulement les carrières s'embrassent par défaut – car c'est l'échec vers d'autres voies ou encore l'influence de l'entourage qui font de ces personnes de futurs enseignants [MADEC 05] –, mais il leur faut en outre affronter un univers pesant :

---

[12] Bien qu'officiellement inscrit en 1997 au septième programme d'enseignement du ministère de l'Éducation, l'arabe n'est appris dans *aucun* lycée de Corée du Sud.

[13] Je fais référence ici aux lycées d'enseignement général et non aux lycées dits de langues étrangères, rares, élitistes, et où travaillent des natifs.

[14] Lorsque ce même enseignant évoque les dépenses (par habitant) des Coréens en matière d'éducation, le ton devient alarmiste : « Their per capita is insane. It's a massive amount. But it's not much substance to it ».

[15] Dans certaines facultés des universités séoulites les plus cotées, une deuxième langue étrangère est demandée aux étudiants s'inscrivant en première année. Cette contrainte ne s'impose qu'aux « meilleurs » lycéens et n'influe aucunement sur l'atmosphère générale qui pèse sur les deuxièmes LE.

[16] Les nombreux articles d'enseignants anglo-saxons relatant la mauvaise maîtrise de l'anglais par leurs collègues coréens – dans le secondaire, mais aussi à l'Université – donnent une idée de la situation dans laquelle se trouvent les autres langues.

caprices des politiques d'enseignement des langues étrangères[17], arbitraire du choix des langues enseignées dans les établissements[18] et hostilité rampante entre collègues [KIM 04].

Ainsi, les lycéens qui se sont frottés au français et qui poursuivent leur apprentissage à l'Université ont-ils des compétences déconcertantes qui viennent se greffer sur un comportement non moins déconcertant[19] et formaté par le milieu socioculturel.

2.2.3. La construction de l'apprenant sud-coréen

Dans le cours de maîtrise de FLE Grenoble III / CNED intitulé « Théories pragmatiques et analyses d'interactions en situation didactique », les deux corpus dans lesquels figurent des apprenants coréens caractérisent ces personnes par « la faiblesse de leur participation » [NUCHÈZE n.d. : 121]. La lecture de ces commentaires n'est guère surprenante pour qui connaît la situation de l'enseignement/apprentissage des LE dans la péninsule. Sans tomber dans la démarche inductive abusive, force est de reconnaître que ces données empiriques renvoient bien au portrait-robot de l'apprenant sud-coréen de (F)LE.

Afin de comprendre comment se dessine ce pâle portrait, soulignons en premier lieu le caractère très vertical des relations entre individus. Les hommes, les seniors et les supérieurs hiérarchiques ont en Corée du Sud un ascendant phénoménal. Pour mieux discerner cette caractéristique de la société sud-coréenne, tout en restant dans le contexte éducatif qui est le nôtre, posons cette assertion un peu brutale mais très parlante : étant donné qu'il est dans l'ordre des choses que des universitaires âgés s'adressent à leurs jeunes assistantes (souvent des étudiantes de master) en usant de la forme la plus basse du langage (comme on le fait avec les enfants), que les corvéer à merci est une habitude, il s'ensuit que les rudoyer vertement, passer ses nerfs sur elles, est tout à fait possible. Et quand bien même les jeunes filles trouvent fort injuste l'attitude des « mandarins », elles se contentent de garder le silence…

Un exemple très symptomatique de cette soumission peut s'observer via la méthode de français *Le Nouveau sans frontières 1*. Un exercice de production écrite pour l'apprentissage du futur proche pose cet énoncé : « Qu'est-ce que allez-vous faire [si] votre patron est désagréable avec vous [?]» [DOMINIQUE et al. 02 : 118]. Les réponses des étudiant*es*[20] sont systématiquement du type : « Je vais être gentille avec lui », « Je vais sourire », « Je vais lui faire un cadeau », « Je vais lui demander pardon », « Je vais l'inviter au restaurant », « Je vais pleurer », « Je vais quitter l'entreprise »… Très rares sont celles qui suggèrent une rencontre avec leur supérieur afin de discuter. Une très large majorité des apprenantes, lorsqu'elles se projettent dans ce petit scénario, reconnaissent implicitement que ce *patron désagréable* est dans son bon droit.

Cette verticalité des rapports hiérarchiques s'observe bien entendu dans les salles de classe où traditionnellement, dans une Corée très confucéenne, l'enseignant – le maître – bénéficie d'une aura prestigieuse. À preuve, ce proverbe coréen selon lequel on ne saurait fouler l'ombre d'un professeur… Des professeurs qui sont par ailleurs fêtés tous les 15 mai lors du 스승의 날 (*Seuseung-eui nal*), Jour des enseignants qui est l'occasion de leur offrir, des écoles primaires aux campus universitaires, fleurs et cadeaux divers… Le professeur coréen – tout particulièrement dans le secondaire – est plus qu'un médiateur entre le savoir et les

---

17 Entre 2000 et 2002, quelque 400 enseignants de français et d'allemand ont suivi à la hâte une formation en japonais et chinois pour pallier la désaffection des apprenants pour les deux langues européennes. Surprenantes reconversions : comment peut-on abandonner plusieurs années de pratique d'une langue et parvenir, après seulement un an de stage, à en enseigner aussitôt une autre radicalement différente ?

18 Dans un lycée artistique de Séoul par exemple, seuls l'allemand et le français sont enseignés comme deuxièmes langues étrangères : français pour les élèves apprenant la peinture, la danse ou la sculpture ; allemand pour les élèves s'initiant à la musique. Il semblerait que les instances administratives de l'établissement ont figé le français dans le monde des ballerines de l'Opéra, celui des tableaux de Degas, de Monet, celui des statues de Rodin, etc., et enfermé l'allemand dans les partitions de Bach, de Beethoven, de Mozart…

19 J'emploie cet adjectif afin de rendre compte au mieux des conditions – des « challenges » comme le répètent à l'envi les contributeurs de *Teaching English to Koreans* [OAK & MARTIN 03] – auxquelles doivent faire face les enseignants de LE en Corée du Sud, en particulier les néophytes. J'ai le souvenir d'un Allemand en poste dans une université de province depuis environ trois mois et qui, désemparé par le mutacisme de ses étudiants et le peu de soutien de son département, songeait profiter des vacances de Noël pour rentrer et rester au pays sans en informer quiconque. Très angoissé, il me demanda si les autorités sud-coréennes allaient essayer de le retrouver…

Toujours au chapitre « fuite », lors de mes entretiens avec des professeurs anglo-saxons, certains ont évoqué leurs « midnight run » ou ceux de leurs collègues. Internet regorge d'ailleurs de témoignages d'enseignants qui font part de leurs expériences malheureuses en Corée du Sud, et, parfois, de leurs départs en catimini. Lire par exemple http://www.roadjunky.com/article/647/teaching-english-in-south-korea

20 Le public féminin est largement majoritaire dans l'apprentissage du français en Corée du Sud : 65 % d'apprenantes dans les lycées en 2008 (source : Center for Educational Statistics).

collégiens ou les lycéens : c'est aussi un père / une mère en puissance. Nouveau parallèle utile avec le Japon : « It's a teacher's job to assume a parental attitude » [ROHLEN 83 : 196].

Une des conséquences de ce blanc-seing accordé par la société sud-coréenne aux enseignants a conduit à un autoritarisme qui, bien que contesté aujourd'hui, reste fort répandu et prend encore parfois la forme de châtiments corporels : les coups de baguette n'ont pas disparu[21], loin s'en faut. Les classes surchargées peuvent être une autre raison permettant de comprendre cet autoritarisme des enseignants. Face à une quarantaine d'adolescents, il peut en effet être tentant d'imposer la discipline par la coercition. Pourtant, à en croire Defeng Li – dans son analyse sur les difficultés de l'approche communicative en classe d'anglais en Corée du Sud, analyse qui étant donné la force d'inertie du système reste pertinente aujourd'hui – les élèves sud-coréens entrant au collège semblent être des modèles de sagesse : « As students have already been in school for at least 6 years by the time they enter middle school, they have become accustomed to the traditional classroom structure, in which they sit motionless, take notes while the teacher lectures, and speak only when they are spoken to. » [LI 691][22]. On peut ainsi affirmer sans exagérer que les six années supplémentaires passées dans l'enseignement secondaire parachèvent une forme de dressage qui affecte durablement les adolescents, et qui en classe les réduit au *silence*, a fortiori en classe de deuxième LE.

Autre facteur explicatif de ce mutisme de l'apprenant coréen que doit affronter l'enseignant natif de FLE : un sens du collectif inculqué dès le plus jeune âge qui indifférencie les individus (le port obligatoire de l'uniforme dans le secondaire pourrait être le reflet d'une volonté de garder dans les rangs des individus qui ont normalement à leur âge des velléités d'indépendance et de démarcation plutôt fortes), *et* dans leurs attitudes *et* dans leurs goûts *et* dans leurs modes de pensée. Une indistinction qu'illustre l'emploi du possessif 우리 (*uri*) – je, notre, nos – même pour signifier *mon*, *ma*, *mes*… : « Il n'y a pas, dans la logique identitaire, de place pour l'individu » [FINKIELKRAUT 87 : 96].

Comme le laisse entendre plus haut Li, prendre spontanément la parole en classe, ou ne serait-ce que poser une question à l'enseignant qui invite la classe à le faire, n'est pas une attitude naturelle. En résumé, « the pervading influence of Neo-confucianism on the Korean Education System » [ROBERTSON 02] conditionne « the learner's characteristics and dictates the Korean teachers' teaching style », ce qui se traduit par des « rigid rules of communication » [KIM 02].

En marge de ces causes culturelles, un dernier élément qui tendrait à miner toute approche communicative en classe de LE : le fait qu'après le long chemin de croix menant au *suneung*, les lycéens ayant décroché une place – aussi modeste soit-elle – à l'Université « en profitent ensuite pour faire longuement relâche, ce avec l'approbation tacite de toute la société. Le dilettantisme sur les campus est ainsi tristement proverbial » [MADEC 09a : 225]…

3. Manuels

Cette contextualisation essentielle étant faite, le portrait de l'apprenant sud-coréen étant brossé, abordons à présent notre problématique, à savoir l'utilisation des méthodes de français avec les (faux) débutants, public plus difficile encore – et donc plus digne d'intérêt – car sa propension à l'effacement est plus forte…

3.1. Question de méthodologie

Comment rendre compte du choix et de l'usage des manuels de FLE en Corée du Sud ?

Les profils des enseignants natifs francophones travaillant au Pays du Matin calme – ainsi que les paramètres et les environnements pédagogiques qui ont forgé ces profils – sont si variés (on va le voir) qu'il était d'emblée exclu de mener une étude prétendant donner des résultats représentatifs des pratiques didactiques et enseignantes de FLE dans la péninsule : l'échantillonnage puis la passation et le traitement informatique de questionnaires pré-codés, tout comme l'administration de questionnaires ouverts n'étaient pas une option. Conduire des entretiens de type compréhensifs [KAUFMANN 96] eût été en revanche plus adapté, mais, outre leur relative lourdeur (prises de rendez-vous, enregistrements, transcriptions, analyses), ils auraient surtout phagocyté ma

---

[21] Interviewée le 20 septembre 2008, une Américaine, après avoir décrit dans le détail la baguette dont dispose une de ses *co-teacher*s coréennes, évoque la première correction à laquelle elle a assisté, au début des années 2000 : « The first time I saw it, I screamed. I was so surprised ! ». Cette même enseignante estime qu'aujourd'hui les parents sont plus vigilants, et que le fait que les téléphones portables soient équipés d'appareils photos est un moyen de dissuasion. Cela reste à voir… http://www.youtube.com/watch?v=hMTXnf7mnZI

[22] Une assertion que la lectrice-informatrice Géraldine H. (cf. 3.0), en évoquant les cours de ses collègues coréens, résume de façon lapidaire : « Le prof balance son savoir encyclopédique à des étudiants silencieux. »

volonté initiale d'être ici le témoin principal des situations en Corée du Sud. En effet, même en disposant de suffisamment de temps pour procéder à une vaste étude qualitative, ces longs entretiens avec les informateurs auraient abouti à la production de récits de vie – forcément riches, même circonscrits à la seule vie professionnelle – qui, compte tenu du format de l'article, auraient empiété, voire rendu impossible, les commentaires inspirés par mes treize années d'expérience de l'enseignement du FLE en Corée, et plus particulièrement auprès des apprenants à l'Université.

À propos d'*expérience*, n'oublions pas qu'elle constitue bel et bien un outil méthodologique, et que l'on parle de « la sensibilité expérientielle » du chercheur, « variante de la sensibilité théorique » [PAILLÉ 02 : 225]. Par ailleurs, cette notion d'expérience est très liée à celle de *mémoire*. Dans la mesure où en sociologie et en anthropologie, les matériaux du chercheur sont souvent issus d'entretiens faisant appel à la mémoire (celle de ses informateurs ou celle du chercheur), elle est de facto à la fois un outil de connaissance [MEULEMANS et al. 08] et un instrument méthodologique.

Cette précision étant apportée, voyons en fonction de quelles variables se construisent les profils des enseignants natifs de FLE :

- sexe
- âge
- nationalité (la quasi totalité des enseignants de FLE en Corée sont français[23])
- statut marital (le conjoint est-il coréen ?)
- cursus (les enseignants ne sont pas tous titulaires de diplômes de FLE)
- expérience générale du FLE
- expérience du FLE en Asie, en Extrême-Orient, en Asie du Nord-Est, en Corée
- zones géographiques coréennes (Séoul, grandes villes de province, province)
- établissements fréquentés (instituts privés coréens, alliances françaises, lycées d'enseignement général, lycées de langues étrangères, universités)
- public (sexe, âge, activité, expérience du français, expérience de l'étranger…)
- cours dispensés (conversation, audio-visuel[24], composition écrite, civilisation, français quotidien, préparation au DELF/DALF…)
- statut (chargé de cours payé à l'heure, professeur invité, professeur titularisé, enseignant à son compte)
- charge de travail hebdomadaire (d'une dizaine d'heure à l'université au double, voire au triple, ailleurs)

Si c'est à travers ma propre expérience que je désire traiter la problématique des manuels de FLE en Corée du Sud, j'ai toutefois décidé de contacter quelques-uns de mes collègues, moins pour donner un aperçu de leurs pratiques que pour circonscrire au maximum, grâce à leurs réflexions, les tenants et les aboutissants liés à ma problématique. En toute logique, ces enseignants, approchés par courrier électronique et par messagerie instantanée, enseignent le FLE dans les universités coréennes. Choisis a priori pour leur capacité à livrer des commentaires utiles (sur un sujet que je n'avais *jamais* abordé avec eux, de près ou de loin), ces lecteurs se sont vu poser une question volontairement générale sur les méthodes de FLE : libres à eux de traiter la question comme ils l'entendaient (du moins au début, car en fonction de leurs premiers éléments de réponses, j'ai été amené à me montrer plus précis).

Je tire trois enseignements des réflexions des personnes[25] qui ont, à des degrés divers, accepté de coopérer :

- en soulignant très tôt dans leurs remarques – implicitement (Alain B. : « J'ai tendance à choisir des méthodes locales pour éviter le silence complet. ») ou explicitement (Christophe D. : « Un étudiant-apprenant coréen (…) a besoin [de] beaucoup de choses très explicites. » ; Élise F. : « Il faut comprendre comment

[23] Il existe une discrimination contre les francophones non français (tout comme les enseignants latino-américains sont discriminés à l'embauche par rapport à leurs collègues espagnols). En 1996, j'ai eu l'occasion d'enregistrer en compagnie d'une enseignante suisse une méthode audio d'apprentissage du français mise au point par un universitaire sud-coréen. À un moment, ma collègue, assise comme moi dans le studio, fait remarquer à l'auteur quelques erreurs dans le manuel. Lui, de l'autre côté de la vitre, ignorant à la fois que l'Helvète comprend le coréen et que les micros sont allumés, confie au technicien : « Ça va, ça va, continuons, elle n'est même pas française… »

[24] Bon nombre de facultés sud-coréennes font le distinguo entre « conversation » et « audio-visuel », alors que la quasi-totalité des méthodes de conversation sont accompagnées de supports audio-visuels.

[25] Elles apparaissent toutes dans ce texte sous un pseudonyme.

l'étudiant coréen fonctionne et comme le Coréen n'est pas autonome, alors il faut faire avec. ») – le caractère malaisé du contexte sud-coréen, ces lecteurs-informateurs ont de fait justifié tout l'intérêt d'un article sur le sujet.

- ils font parfois ressortir un élément important, la particularité du contexte propre à chaque enseignant. Ainsi Élise F., arrivée en cours d'année universitaire, s'est-elle sentie contrainte de poursuivre l'utilisation du manuel choisi par le professeur qui la précédait (et que possédait donc tous les étudiants). Géraldine H. a quant à elle été mise devant le fait (administratif) accompli et a « récupéré » des apprenants débutants pour étudier avec elle, en français, des cours de… littérature. Elle ironise d'ailleurs à l'évocation de cette incongruité : « Vive ma fac [!]… »[26].

- pour le reste, les commentaires de ces lecteurs confirment le point que je comptais mettre en avant en conclusion de ma contribution, mais que je peux déjà exprimer ici à travers cette remarque de Ivan J. : « La réalité de terrain commande l'action didactique. »

3.2. Question de méthodes

Comme le font donc ressortir les propos de mes collègues, le choix d'un support de cours ne dépend pas que des variables socioculturelles qui construisent la classe. Viennent en effet se greffer des contraintes propres à l'environnement immédiat dans lequel se trouve l'enseignant : dynamisme du département, nombre d'étudiants par classe, homogénéité / hétérogénéité des classes (en termes de niveaux). En Corée du Sud, ces contraintes pèsent en général négativement dans une balance penchant déjà du mauvais côté, en raison de la passivité de l'apprenant. En effet, les heures de cours dévolues à chaque groupe sont réduites (2-3 heures par semaine), les effectifs des classes peuvent être ou trop élevés ou trop faibles, et l'homogénéité n'est *jamais* garantie. Il m'est ainsi arrivé d'enseigner la conversation à des classes de quelque 40 étudiants et à d'autres… de deux étudiantes : l'une de niveau Delf C1, l'autre de niveau Delf A1. Élise F. écrit avec dépit qu'hormis une de ses classes, elle a « de tout et de rien ensemble »…

Dans presque tous les cas de figure, avec les apprenants (faux)débutants, j'estime qu'une méthode de FLE est nécessaire, car ces étudiants coréens ont sans doute plus que d'autres besoin de se sentir guidés[27], besoin d'une structure cohérente à laquelle se référer, sur laquelle s'appuyer. Un manuel implique de surcroît une progression visible – et donc rassurante – de l'apprentissage.

Progression est d'ailleurs le maître mot de l'enseignement/apprentissage du FLE avec les apprenants sud-coréens. Il conditionne tous les autres aspects du travail didactique. Je précise que c'est de progression *linguistique* qu'il s'agit, car c'est très souvent elle qui détermine les autres (progression notionnelle et progression culturelle [ROBERT 08 : 176]). Elle doit être « lente », avec notamment un lexique mesuré et « des éléments de grammaire soigneusement dosés » [POISSON-QUINTON et al. 2005 : 03]. Le caractère progressif de l'apprentissage, qui soumet les contenus, doit même constituer un aspect essentiel dans le choix d'une méthode de FLE à l'attention des (faux) débutants coréens. Le fait que la progression soit revendiquée par les auteurs de manuels permet d'ailleurs de juger de son importance dans la conception des ouvrages. Ainsi, Christophe D., soucieux lui aussi de cette progression, déplore-t-il le fait que dans le premier dialogue du premier chapitre d'un manuel on trouve la question *Où est le bureau 318 ?*, « alors que les chiffres n'ont pas encore été étudiés »…

Impossible de passer en revue tous les éléments à l'aune desquels il est judicieux d'opter pour un manuel destiné au public coréen. Je ne vais donc pas ici faire appel à l'une ou l'autre des grilles classiques d'évaluation de manuels (celles d'E. Bérard, de J.-M. Dochot, de J. Courtillon…), mais sélectionner et développer les critères qui me semblent les plus importants.

Organisation générale :

Il est préférable que les unités didactiques qui structurent les manuels soient organisées autour d'histoires et de dialogues faisant intervenir et revenir les mêmes personnages au fil des pages. Certes, privilégier la variété des situations et la distribution des protagonistes peut constituer un choix adapté pour certains publics. Toutefois, avec les apprenants coréens, une familiarisation est nécessaire. Dans le contexte qui est le nôtre, cette accoutumance n'est pas synonyme de routine, voire d'ennui, mais de confort. Changer de personnages à chaque leçon est un facteur de désorientation avec des apprenants sud-coréens qui attendent des repères clairs, et donc

---

26 Même ton chez Élise F. lorsqu'elle évoque le département de français qu'elle a rejoint : « J'ai demandé à ma directrice quels sont les objectifs de l'enseignement/apprentissage, et elle m'a dit : il faut que les étudiants aiment ton cours… ». Et Élise F. de conclure ironiquement, suite à cette mince information : « Super !! ».

27 C'est ce que m'ont également confié au cours d'une longue enquête nombre d'hommes d'affaires français de Séoul à propos des employés sud-coréens travaillant dans leurs sociétés [MADEC & ARNAUD 97].

des personnages centraux récurrents, facilement identifiables[28]. Selon Élise F., « si tu changes de personnages, tu peux plus librement changer de thème, jouer avec l'imagination, ce qui est difficile, je l'avoue, avec les Coréens ».

Des changements systématiques d'« acteurs » empêchent surtout l'instauration d'une intrigue (aussi ténue soit-elle), la pose de jalons, la progression. Autre avantage d'une organisation axée sur des personnages connus, la possibilité d'étendre l'usage d'un outil didactique à privilégier : la répétition.

Répétition :

Les méthodes d'apprentissage en vigueur dans le pays d'origine des apprenants ne peuvent être ignorées [ELLIS 94]. Or, en Corée du Sud, deux méthodes prédominent largement dans l'enseignement pré-supérieur – méthodes auxquelles les étudiants fraîchement débarqués sur les campus sont donc parfaitement aguerris : mémorisation et *répétition*. Ainsi, puisque d'une part cette répétition est à la base de tout apprentissage et que d'autre part en didactique des LE, pour peu qu'elle soit utilisée à bon escient, elle constitue même un outil essentiel [CYR 98], on comprend qu'en Corée du Sud il serait, plus qu'ailleurs, totalement erroné de reléguer la répétition à un rang secondaire.

La notion de répétition n'est pas univoque. Répéter n'est pas que reproduire machinalement, à l'identique, comme dans la *Page d'écriture* de Prévert. Non seulement la répétition n'est pas uniquement liée à la production orale (« Deux et deux quatre / quatre et quatre huit / huit et huit font seize… »), mais par ailleurs elle n'exclut pas la variation. Répéter, c'est donc aussi retrouver des personnages familiers d'une leçon à l'autre. Répéter, c'est réemployer du vocabulaire ou des structures grammaticales fraîchement apprises. Répéter, c'est reproduire des situations rencontrées dans les dialogues, rejouer des scènes vues lors d'une activité de production…

Activités :

Lorsque Alain B. déclare choisir des méthodes grâce auxquelles « les apprenants débutants n'ont pas le stress de la prise de parole », il met en évidence un point très important qui a trait aux activités de production des manuels. Compte tenu du silence des étudiants coréens en général, on peut difficilement attendre de débutants qu'ils prennent librement la parole. Il est toutefois tout aussi illusoire d'espérer « communiquer dans le cadre d'une tâche simple et courante ne demandant qu'un échange d'information simple et direct sur des sujets familiers relatifs (…) aux loisirs. » [DUPLEIX n.d. : 4]. En effet, une des difficultés majeures que rencontre l'apprenant coréen essayant de construire un énoncé est, quelles que soient ses compétences, le manque de ressources personnelles (goûts littéraires, musicaux, cinématographiques[29]; activités sportives ; centres d'intérêts en général, expériences…) dans lesquelles puiser[30]. Dans l'enseignement pré-supérieur, les jeunes gens sont entièrement occupés par le bachotage en prévision du *suneung*, et, sur les campus, c'est cette fois la constitution d'un réseau de relations qui accapare tout leur temps[31]. En outre, et contrairement à un Japon très « internationalisé », la Corée du Sud reste encore peu ouverte sur l'étranger. En matière de musique par exemple, autant une ville comme Tokyo a toujours offert un choix considérable (même pour ce qui est des plus obscurs groupes de rock underground étrangers), autant Séoul – même avant l'essor du téléchargement – ne proposait qu'un choix extrêmement limité. En conséquence, dans les manuels de FLE, les références à des artistes censés être mondialement connus touchent difficilement les apprenants sud-coréens. Évoquer Elton John[32] ou Charlie Chaplin [BERGER & SPICACCI 00 : 17] dans une activité de production écrite est la limite au-delà de laquelle

---

[28] Sans aller, comme dans *Bienvenue en France* (Tome 1) – excellent ouvrage au demeurant – jusqu'à présenter en début d'ouvrage, sur une pleine page, les personnages centraux de la méthode [MONNERIE 91 : 3]. Un minimum de diversité reste appréciable. N'afficher un casting que de cinq « acteurs », tout au long des 159 pages que compte le manuel, est un choix trop radical.

[29] Comme le déplorent assez régulièrement les medias locaux, la Corée du Sud est l'un des pays du monde où on lit le moins (et où l'on regarde le plus la télévision).

[30] On tâchera en revanche de mettre notamment à profit les activités qui font référence à la nourriture, excellent ressort universel de motivation comme on sait. En effet, comme le notait sans détour et avec perspicacité l'auteur d'un guide sur le Pays du Matin calme : « En Corée, la gastronomie est au centre de toutes les conversations » [SAINT GUILHEM 02 : 26].

[31] Même pendant les week-ends et les vacances les étudiants se rencontrent sur les campus, lieux privilégiés de la socialisation.

[32] Montrer uniquement la photo de l'artiste [DOMINIQUE et al. 02 : 12] dans une activité liée à la présentation (« Il s'appelle Elton John, il est chanteur, il est anglais ») bloque la plupart des apprenants qui ne reconnaissent pas le Britannique excentrique.

le groupe-classe sud-coréen risque d'être perdu[33]. C'est cette même mise en garde qu'effectue Christophe D. lorsqu'il note que certains manuels proposent aux débutants « des références culturelles inconnues ou connues par un public averti seulement ».

Il faut donc favoriser les activités axées sur des dialogues ou les documents qui sont au cœur de la leçon et ne pas s'en éloigner, éviter notamment de formuler des requêtes « sauvages ». Demander par exemple aux apprenants coréens s'« il y a beaucoup de mariages mixtes » chez eux, « combien [il y a] d'étrangers » et s'« ils vivent seuls ou en famille » [POISSON-QUINTON et al. 05 : 29], c'est immanquablement aller au devant de difficultés. Autant l'évocation de cette réalité française (le métissage) est tout à fait compréhensible, autant les questions telles qu'elles sont posées sont maladroites avec un public de débutants sud-coréens.

De manière générale, avec un tel public, il est préférable de procéder à la manière de Karl L. et de privilégier l'emploi d'un manuel « très épuré ».

3.3. Présentation d'un manuel adéquat

Si *Le Nouveau Sans Frontières 1* (*NSF1*) date un peu (1988), sa réédition en 2002 dans une version couleur partiellement aménagée (changements graphiques essentiellement) laisse à penser que ce manuel continue de satisfaire les enseignants de FLE. Outre les anachronismes liés à son âge – évocation du joueur de tennis Ivan Lendl, utilisation de machines à écrire, paiements en francs français, zones fumeurs en avion… –, ce manuel n'est pas exempt de défauts. Toutefois, il reste globalement très bien adapté au public débutant sud-coréen, public avec qui il faut travailler dans un cadre clair, opter pour une progression minutieuse et fixer des objectifs restreints.

Le *NSF1* est une méthode qui s'inscrit dans l'approche communicative entamée à la fin des années 1970. On y retrouve notamment, car elles n'avaient pas été abandonnées, les fameuses structures héritées des méthodes dites structuro-globales audio visuelles (SGAV).

Dans leur avant-propos, les auteurs emploient le terme « systématisation » [DOMINIQUE et al. 02] en ce qui concerne les activités destinées à doter les apprenants de capacités langagières. Ainsi retrouve-t-on à chacune des 60 séquences de l'ouvrage (quatre unités, cinq leçons par unité, trois séquences par leçon), des activités de répétition phonétique et des exercices structuraux de transformation (appelés Mécanismes) sur support audio[34], suivis d'activités écrites et orales de réemploi. Précisons que les énoncés de ces activités sont simples et ne déroutent pas les apprenants. Contrairement à certains manuels qui, à l'attention d'un public identique, formulent des questions trop complexes (« Regardez le tableau du présent des verbes en "er", puis soulignez dans les publicités ci-dessous les verbes au présent »), le *NSF1* se contente quant à lui de dire : *Complétez avec…*, *Choisissez*, *Trouvez les questions*, *Répondez*…

Cette organisation s'explique par le fait que les auteurs ont pris le parti d'une progression « rigoureuse » [GIRARDET 88 : 3]. Ainsi – et malgré la présence d'une rubrique « Grammaire » dans la table des matières, ce qui pourrait faire croire de prime abord que la grammaire tient une place importante dans la méthode –, les deux pages « Vocabulaire et grammaire » de chacune des 20 leçons comportent en fait des explications et une terminologie métalangagières très réduites. Ces pages présentent en effet essentiellement le contenu lexical, des tableaux partiels de conjugaison et des tableaux de conceptualisation grammaticale.

Le choix des auteurs du *NSF1* de restreindre le contenu grammatical et de privilégier les « micro-objectifs », « définis en termes de *moyens linguistiques* (thème lexical – catégorie des grammaires traditionnelles ou notionnelles) ou en termes d'*actes de parole* » [GIRARDET 88 : 4 ; l'auteur souligne], cadre très bien avec mon souci didactique de tenir compte des contraintes contextuelles, avec ma volonté d'initier en douceur les apprenants au système de la langue. Ce choix d'une progression lente fait que les actes de paroles interviennent au fur et à mesure des leçons de manière classique. « Se présenter » par exemple s'apprend dans les premières leçons, tandis que « protester », « montrer son désaccord », « insister » – actes plus délicats et à la fréquence moindre – se retrouvent dans la quatrième et dernière unité. Malgré la présence de personnages appartenant à divers univers sociaux (artistes parisiens, éleveurs aveyronnais, retraités bourguignons, architectes

---

[33] En juin 2005, pour les besoins d'un examen final individualisé, j'ai proposé, parmi des images de personnalités, une photographie on ne peut plus criante des Beatles. Un nombre impressionnant d'étudiants fut pourtant incapable de reconnaître les Fab Four. Quelques-uns, parmi ceux qui les identifièrent, leur attribuèrent la nationalité américaine ou allemande. Même la célébrissime Lady Di – dont le décès accidentel fin août 1997 fut amplement couvert par les medias coréens –, une tiare sur le haut du crâne, déconcerta plusieurs étudiants.

[34] Selon moi, le recours à la vidéo pour l'enseignement/apprentissage du FLE en Corée est vain. En plus de son efficacité douteuse, il occasionne une perte de temps fort dommageable lors de cours déjà distillés dans des portions congrues.

montpelliérains, etc.), les variations sociolinguistiques sont quasi absentes, exception faite de l'accent méridional de Mireille Morin, agricultrice en Camargue (unité 4). Le registre du *NSF1* est donc neutre, la langue y est normée. On ne rencontre pas d'expressions du style « Bon, moi, vos histoires de vélo, hein… » ou « La province, c'est l'angoisse... », chères à la frondeuse Émilie, personnage du *Nouvel Espaces 1*. Cette caractéristique du *NSF1* est là encore conforme à mes vues : quitte à acquérir une somme de vocabulaire réduite, autant se concentrer sur le lexique standard et apprendre « argent » au lieu de « fric », « agent (de police) » au lieu de « flic »…

Registre standard, mais en revanche présence forte et vivante de phénomènes expressifs : la malice (« Attention ! Les femmes n'aiment pas les mauvais danseurs ! » p.33), la crainte (« Robert, j'ai peur ! C'est peut-être un voleur.» p. 73), l'impatience (« J'attends mon contrat, moi ! », p.112), etc. Cette importance donnée à l'intonation se retrouve non seulement dans les dialogues, mais aussi dans tous les activités dites Exercices d'écoute : « Mais, il n'y a pas d'ascenseur. Et ça c'est un gros problème ! » (p. 63), « C'est bien Marseille ! Tu vas pouvoir aller à la mer ! » (p.118)…

Le contenu culturel est lui aussi tout à fait en adéquation avec le souhait d'ouvrir les étudiants sud-coréens à la diversité. Non seulement les dialogues du *NSF1*, qui assurent l'entrée dans chaque leçon, montrent l'hétérogénéité française (région, gastronomie…) et mettent en scène des personnages issus de tous les milieux (étudiants, artistes, agriculteurs, hommes d'affaires…), mais le fait que les personnages féminins occupent des emplois valorisés socialement (médecin, journaliste, écrivain) ou généralement masculins (inspecteur de police) offre une perspective qui contraste quelque peu avec la situation de la femme en Corée. À travers de nombreux documents authentiques (photographies, tableaux, affiches de cinéma, programmes de spectacles, couvertures de livres…), c'est par ailleurs l'image d'une France dynamique qui est donnée[35] : Victor Hugo (patrimoine littéraire), Louis Pasteur (patrimoine scientifique), Yves Montand (chanteur d'origine italienne) ou encore Eugène Ionesco (écrivain d'origine roumaine) côtoient Céline Dion (artiste québécoise qui donne l'occasion d'évoquer la francophonie), Herbert von Karajan, Modigliani, Rachmaninov…

Paris, la Bourgogne, la Corse et Tahiti croisent également les chemins de l'Égypte (photo des pyramides), du Pérou (exercice d'écoute), du Vietnam (légende indochinoise)…

4. Conclusion

Comme le souligne un professeur d'anglais qui a travaillé pour le Korean Educational Research Institute au début des années 1980 : l'enseignant doit connaître le *background* culturel de ses étudiants et utiliser ses connaissances pour accorder ses cours [ROBINSON 03 : 226]. Une analyse perspicace du contexte historico-socio-culturel est à vrai dire la meilleure garantie d'une compréhension des apprenants coréens.

Ainsi, « strong collectivism and Confucianism » [KIM 04] sont les raisons originelles expliquant la difficulté de l'enseignement d'une langue étrangère en Corée du Sud. L'oral en particulier est « un vrai casse-tête » (Monique N.), mais c'est d'abord un *casse-tête* pour les apprenants : « oral proficiency is a serious challenge to Korean university students because they are from a school system that has not allowed them to interact in their language learning » [LEE 03 : 42].

Quelles mesures prendre alors pour ne pas abdiquer comme ce lecteur français interviewé en juin 2008, las d'une « communication à sens unique », fatigué de faire du « gardiennage »[36], et qui aujourd'hui se contente d'un cours magistral – « Pas de méthode, pas de papier » – avec les apprenants débutants ?

Quels manuels de FLE utiliser avec ces (faux) débutants coréens silencieux ?

Comme la plupart des lecteurs avec qui j'ai été en communication pour les besoins de cette contribution, j'estime qu'« aucune méthode n'est complète » (Monique M.), ni totalement satisfaisante. Le contexte local nous incite à nous montrer relativement directifs dans notre enseignement – « l'apprenant coréen souhaite être suivi (…) à chaque étape de sa progression » (Christophe D.) –, à opter pour un manuel très modulé, à éviter les ouvrages « trop denses pour des Coréens » (Élise F.). Comme la méthode de FLE idéale ne semble pas exister, il est nécessaire ensuite de « faire [s]a tambouille » (Géraldine H.)[37], autrement dit d'*adapter* le manuel et le cours.

---

[35] Il incombe évidemment à l'enseignant de faire montre de mesure et de ne pas survaloriser le choix et la diversité françaises, afin de ne pas créer une réaction de défiance, voire de rejet.

[36] À l'inverse, Géraldine H. « [s]e targue de ne pas faire de baby sitting mais vraiment d'enseigner »…

[37] Karl L. : « Je puise un peu dans chaque méthode ».

Reste que le choix d'un manuel, étape certes cruciale, ne constitue que le début de l'acte didactique. La tâche incombe ensuite à l'enseignant d'animer la classe, ce qu'il fera d'autant mieux qu'il aura su, en amont en quelque sorte, appréhender les exigences imposées par l'environnement. Pour peu qu'il soit bien conscient d'avoir su s'accommoder des contraintes, qu'il soit motivé, l'enseignant natif de FLE saura exercer pleinement et, selon une expression coréenne très usitée, 열심히 (*yeolsimhi* ; avec zèle), son métier de formateur.

Comme le rappelle Olivier P. : « l'enthousiasme du professeur est communicatif »…

5. Remerciements

L'auteur tient à remercier chaleureusement Madame Lee Sang-hee dont la diligence lui a permis de mieux cerner certains éléments d'un système éducatif particulièrement complexe. Les remerciements vont également aux lecteurs qui ont accepté de livrer leurs réflexions sur l'usage qu'ils font des manuels de FLE en Corée du Sud.

6. Bibliographie

[BEACCO 00] Beacco, J.-M., *Les dimensions culturelles des enseignements de langue*, Paris, Hachette FLE, 2000.

[BERGER & SPICACCI 00] Berger, D. & Spicacci, N., *Accord Niveau 1*, Paris, Didier, 2000.

[BIANQUIS-GASSER 02] Bianquis-Gasser, I., « Observation participante », in Mucchielli, A. (dir.), *Dictionnaire des méthodes qualitatives en sciences humaines et sociales*, Paris, Armand Colin, 2002, p.146-152.

[BOUVERESSE 98] Bouveresse, J., *Le philosophe et le réel*, Paris, Hachette Littératures, 1997.

[BOUVERESSE 99] Bouveresse, J., *Prodiges et vertiges de l'analogie – De l'abus des belles-lettres dans la pensée*, Paris, Raison d'Agir, 1999.

[BREEN 98] Breen, M., *The Koreans. Who They Are, What They Want, Where Their Future Lies*, New York, St. Martin's Press, 1998.

[BRUCKNER 83] Bruckner, P., *Le sanglot de l'homme blanc – Tiers-monde, culpabilité, haine de soi*, Paris, Seuil (Points), 1983.

[CASTELLOTTI 10] Castellotti, V., « Réflexivité et pluralité/diversité/hétérogénéité : soi-même comme DES autreS ? », in Robillard, D. de, *Sociolinguistique et réflexivité : vers un paradigme réflexif ou herméneutique ?*, Rennes, Cahiers de sociolinguistique, n°14, 2010, p.129-144.

[COURANT 06] Courant, M., « Bibliographie coréenne », in Madec, L. & Saint Guilhem C.-É., *Corée, voyageurs au Pays du matin calme – Récits de voyage 1788-1938,* Paris, Omnibus, 2006, p.45-66.

[CYR 98] Cyr, P., *Les stratégies d'apprentissage*, Paris, CLE International, 1998.

[DOSSE 1997] Dosse, F., *L'empire du sens – L'humanisation des sciences humaines*, Paris, La Découverte, 1997.

[DOMINIQUE et al. 02] Dominique, P., Girardet, J., Verdelhan, M. & Verdelhan, M., *Le Nouveau Sans Frontières 1*, Paris, CLE International, 2002.

[DUPLEIX n.d.] Dupleix, D., *DELF A2 – Habilitation des correcteurs et examinateurs*, Sèvres, CIEP / Conseil de l'Europe, n.d.

[ELLIS 94] Ellis, R., *The Study of Second Language Acquisition*, Oxford University Press, 1994.

[FABRE 00] Fabre, A., *Histoire de la Corée*, Paris, Langues & Monde / L'Asiathèque, 2000.

[FINKIELKRAUT 87] Finkielkraut, A., *La défaite de la pensée*, Paris, Gallimard (Folio Essais), 1987.

[GIRARDET 88] Girardet, J., *Le Nouveau Sans Frontières 1 – Le livre du professeur*, Paris, CLE International, 1988.

[KAUFMANN 96] Kaufman, J.-C., *L'entretien compréhensif*, Paris, Nathan Université, 1996.

[KIM 00] Kim H.-J., « Korea's Obsession with Private Tutoring », Séoul, *Korea Focus on Current Topics*, vol. 8, n° 5, 2000, p.76-89.

[KWAK 91] Kwak, B-S., «"Examination Hell" in Korea Revisited – An Eternal Malady in Education ? », Séoul, *Koreana*, vol. 5, n° 2, 1991, p.45-55.

[LEE 03] Lee, H., « Developing the Oral Proficiency of Korean University Students through Communicative Interaction », in Oak., S. & Martin, V. (éd), *Teaching English to Koreans*, Séoul, Hollym, 2003, p.29-48.

[LI 98] Li, D., « "It's Always More Difficult Than You Plan and Imagine": Teachers' Perceived Difficulties in Introducing the Communicative Approach in South Korea », *TESOL Quarterly*, vol. 32, n°4, 1998, p.677-703.

[MADEC 05] Madec, L., L'entretien kaufmannien comme outil d'analyse de la situation du FLE en Corée du Sud, Mémoire de Master 2 Recherche, Université François Rabelais, Tours, 2005, 104 p.

[MADEC 09a] Madec, L., « Au chevet de Magnanime : pour un enseignement lucide du FLE en Corée du Sud », *Vyssee gumanitarnoe obrazovanie XXI veka : probdemy i perspektivy* [Enseignement supérieur au 21e siècle : problèmes et perspectives], Université pédagogique d'État de Samara, Quatrième conférence internationale, vol.2, 2009, p.222-226.

[MADEC 09b] Madec, L. « Avoir le FLE sacré en Corée du Sud », Comano, *Babylonia*, n° 1, 2009, p.56-61.

[MADEC & ARNAUD 97] Madec, L. & Arnaud, J.-F., « Vivre en Corée : les expatriés français témoignent », Séoul, *Corée Affaires*, no 31, 1997, p.46-57.

[MEULEMANS et al. 08] Meulemans, D. (dir.), *La mémoire, outil et objet de connaissance*, Paris, Aux forges de Vulcain, 2008.

[MONNERIE 91] Monnerie, A., *Bienvenue en France Tome 1*, Paris, Didier, 1991.

[NAKAMURA 03] Nakamura, T., « Educational Aspirations and the Warming-up / Cooling-down Process : A comparative Study between Japan and South Korea », Tokyo, *Social Science Japan Journal*, vol. 6, no2, 2003, p.199-220.

[NUCHÈZE n.d.] Nuchèze, V. de, *Théories pragmatiques et analyses d'interactions en situation didactique*, Poitiers / Grenoble, CNED / Université Stendhal, n.d.

[OAK & MARTIN 03] Oak., S. & Martin, V. (éd), *Teaching English to Koreans*, Séoul, Hollym, 2003.

[PAILLÉ 02] Paillé, P., « Sensibilité théorique », in Mucchielli, A. (dir.), *Dictionnaire des méthodes qualitatives en sciences humaines et sociales*, Paris, Armand Colin, 2002, p.225.

[PIEL 98] Piel, J., *Corée, tempête au pays du Matin-Calme*, Arles, Philippe Picquier, 1998.

[POISSON-QUINTON et al. 05] Poisson-Quinton, S., Mahéo-Le Coadic, M. & Vergne-Sirieys, A., *Festival 1*, Paris, CLE International, 2005.

[POUILLON 87] Pouillon, J., « L'œuvre de Claude Lévi-Strauss », in Lévi-Strauss, C., *Race et histoire*, Paris, Denoël (Folio Essais), 1987 [1952], p.87-127.

[QUIVY & VAN CAMPENHOUDT 95] Quivy, R. & Van Campenhoudt, L., *Manuel de recherches en sciences sociales*, Paris, Dunod, 1995.

[ROBERT 08], Robert, J.-P., *Dictionnaire pratique de didactique du FLE*, Paris, Ophrys, 2008.

[ROBINSON 03] Robinson, J. H., « Teaching Koreans Within Their Own Linguistic and Cultural Contexts », in Oak., S. & Martin, V. (éd), *Teaching English to Koreans*, Séoul, Hollym, 2003, p.213-228.

[ROHLEN 83] Rohlen, T. P., *Japan's High Schools*, Berkeley, University of California Press, 1983.

[SOH 03] Soh, Y.-H., « Teaching EAP in Korean Universities: A Tasked-based Approach », in Oak., S. & Martin, V. (éd), *Teaching English to Koreans*, Séoul, Hollym, 2003, p.125-142.

[SAINT GUILHEM 02] Saint Guilhem, C.-É., *Corée du Sud – Guides Bleus Évasion*, Paris, Hachette, 2002.

[VALLET 97] Vallet, O., *La victoire des dragons – L'Asie va-t-elle dominer l'Europe ?*, Paris, Armand Colin, 1999.

[VAN WOLFEREN 90] Van Wolferen, K., *L'énigme de la puissance japonaise*, Paris, Hachette (Pluriel), 1990.

Références sur le WEB

[KIM 02] Kim, J. P., « Korea. A Cross Cultural Communication Analyzed », *Asian EFL Journal*, juin 2002, http://www.asian-efl-journal.com/june_02_jk.html, page consultée le 24 avril 2005.

[KIM 04] Kim, S.-J., « Coping with Cultural Obstacles to Speaking English in the Korean Secondary School Context », *Asian EFL Journal*, septembre 2004, http://www.asian-efl-journal.com/september_04_ksj.html, page consultée le 24 avril 2005.

[KWAK 04] Kwak, B.-S., « Struggle against Private Lessons in Korean Education Context », 28th annual conference of the Pacific Circle Consortium, Hong Kong Institute of Education, 21-23 Avril 2004, http://iediis4.ied.edu.hk/pcc2004/F-K/PaperOnPrivateLessons.pdf, page consultée le 18 septembre 2008.

[ROBERTSON 02] Robertson, P., « The Pervading Influence of Neo-Confucianism on the Korean Education System », *Asian EFL Journal*, juin 2002, http://www.asian-efl-journal.com/june2002.conf.htm, page consultée le 24 avril 2005.

Evolutions méthodologiques des manuels et matériels didactiques complémentaires en FLE :

De la méthode traditionnelle à la perspective actionnelle

Estelle Riquois*

** Université de Rouen*
Laboratoire LiDiFra
Ired
7 rue Thomas Becket
76821 Mont-Saint-Aignan Cedex
Estelle.riquois@univ-rouen.fr

RÉSUMÉ. *Dans le domaine du français langue étrangère, les méthodologies ont évolué tout au long du XXe siècle et ont chaque fois apporté leur lot de nouveaux manuels. Reposant sur des processus et des théories d'apprentissage qui se sont plusieurs fois renouvelés, ces ouvrages se sont également accompagnés de diverses publications et de matériel didactique qui étaient destinés à participer à l'apprentissage et à l'optimiser. Nous reprenons ainsi l'histoire récente des méthodologies d'apprentissage du français langue étrangère pour établir la nature des supports d'apprentissage mis à la disposition des enseignants et pour observer les modalités d'évolution de l'un à l'autre. Cette observation permet d'envisager l'évolution actuelle et l'arrivée de la perspective actionnelle.*

MOTS-CLÉS : *Manuel, méthode, méthodologie, français langue étrangère, tradition pédagogique, innovation pédagogique, éclectisme, évolution.*

Publié avec l'aide financière du Fonds de la Recherche Scientifique - FNRS
et avec l'appui de l'Administration générale de la Recherche scientifique. Service général du pilotage du système éducatif

1. Introduction

Dans les classes occidentales de langue vivante, les supports d'apprentissage ont depuis longtemps pris la forme d'ouvrages reliés que l'on nomme aujourd'hui « manuels ». Avec ou sans image, en noir et blanc ou en couleur, ces manuels sont devenus des éléments essentiels des processus d'apprentissage, mais également des méthodes d'enseignement.

En effet, lorsqu'il prépare son cours à partir d'un manuel, l'enseignant s'appuie sur la méthodologie proposée par ses concepteurs. Il peut suivre la progression indiquée et présenter à ses élèves – que nous nommerons désormais « apprenants » - des exercices et des tâches d'apprentissage dont les corrections sont disponibles dans le livre du professeur qui accompagne fréquemment le livre de l'élève.

En quelques mots le manuel se fait déjà plus complexe. Il est question de « manuel », de « livre du professeur », de « livre de l'élève », ce qui montre, comme nous l'aborderons plus loin, que le manuel peut difficilement être conçu aujourd'hui de manière isolée, comme une entité unique. Il est à penser davantage au sein d'un ensemble pédagogique dont les différents éléments sont mis à la disposition des futurs utilisateurs que sont les enseignants, les apprenants, les équipes pédagogiques et parfois également les parents.

Il s'agit là, cependant, de conditions idéales, qui ne doivent pas faire oublier que certaines situations institutionnelles n'offrent aucun choix à l'enseignant. Le manuel est alors un ouvrage unique choisi par l'institution scolaire qui doit être suivi page après page et dont toutes les activités doivent être réalisées avec les apprenants. L'enseignement est guidé, voire contraint, ce qui peut être sécurisant pour l'enseignant, mais ne lui laisse aucune liberté, notamment pour s'adapter à son public.

Or, les groupes qui constituent les différentes classes auxquelles sont confrontés les enseignants ne sont pas tous identiques et ne sont pas constitués de manière homogène. Dans certains cas, les niveaux de compétence des apprenants peuvent être hétérogènes, tout comme leur âge ou leur appartenance sociale. Dans d'autres, les parcours scolaires, les relations avec la langue cible, les attentes par rapport à l'apprentissage peuvent être multiples, ce qui implique des attitudes et des comportements en classe parfois très différents d'un apprenant à l'autre. L'usage d'un manuel identique dans toutes les classes, associé à une méthode reproduite fidèlement par les enseignants, ne prend pas en compte ces différences, que l'on peut aussi nommer de façon positive ces « caractéristiques », qui influent parfois fortement sur l'ensemble du processus d'apprentissage.

L'intérêt du manuel et du matériel complémentaire qui peut l'accompagner apparaissent alors. Un ouvrage directif suivi fidèlement permettra seulement à un enseignant d'appliquer en classe ce que préconise l'institution dans laquelle il enseigne. À l'inverse, la possibilité de compléter le manuel en puisant dans des supports pédagogiques complémentaires pourra être un avantage certain pour tout enseignant qui souhaite proposer des activités et des documents variés et plus proches des besoins de son public. C'est alors que le matériel didactique prend toute son importance, car le manuel peut gagner en efficacité et en adaptabilité quand il est associé à d'autres supports pédagogiques, prévus ou non pour la classe à l'origine.

Dans le domaine du Français Langue Étrangère, qui va nous intéresser plus particulièrement, il existe depuis plus de vingt ans des ouvrages destinés à compléter les manuels et à proposer des documents didactisés et exploitables en classe par les enseignants. Ces livres, dont les orientations sont variées, permettent de travailler avec des documents sélectionnés et accompagnés par des activités pour la classe, ou créés spécifiquement en vue de cette utilisation, comme peut l'être le manuel. L'enseignant travaille alors avec un support pédagogique validé par une équipe éditoriale et par une diffusion qui peut être large. Cela peut être perçu comme une position confortable face à celle qu'adopte ce même enseignant lorsqu'il utilise ses propres documents.

La conception de supports pédagogiques implique effectivement une certaine insécurité pour le professeur qui choisit de proposer à sa classe une séquence pédagogique qu'il a conçue lui-même. Se plaçant en position de créateur, il se soumet au jugement éventuel des apprenants et endosse la responsabilité du document et des activités qu'il introduit dans la classe.

Si les documents authentiques[1] sont la plupart du temps bien perçus, ils sont parfois regardés avec suspicion, justement parce qu'ils sortent de l'ordinaire. L'enseignant peut dès lors se voir reprocher cette liberté prise avec le cadre scolaire, reproche qui sera moins fréquent si ce même document authentique est présenté dans un manuel destiné à l'enseignement de la langue vivante concernée. Le manuel et les ouvrages complémentaires qui sont mis à la disposition des enseignants sont donc des supports d'apprentissage sécurisants.

---

[1] Il faut entendre par « document authentique » : « tout message élaboré par des francophones pour des francophones à des fins de communication réelle » [CUQ 03]

Sans aborder encore son contenu et sa pertinence pédagogique, le manuel apparaît néanmoins déjà comme un outil d'enseignement et d'apprentissage essentiel dans de nombreuses classes de français langue étrangère ou d'autres langues vivantes. À la fois garant de l'application de principes méthodologiques et support pour l'enseignant, il offre une certaine liberté d'utilisation tout en s'inscrivant dans une tradition pédagogique. La question se pose alors des modalités d'évolution du manuel et du matériel complémentaire lorsqu'une nouvelle méthodologie est proposée par les didacticiens. Les manuels ont une durée de vie de plusieurs années, pendant lesquelles l'enseignant s'approprie les activités proposées, il complète les thématiques, bref il adopte le manuel, ce qui peut rendre difficile, au bout de quelques années, le passage à un autre titre plus récent et au goût du jour. Mais lorsqu'il s'agit d'un changement de méthodologie, il est nécessaire de remettre en cause l'ensemble des habitudes prises jusque-là, ce qui peut être encore plus malaisé.

La publication récente du Cadre Européen Commun de Référence pour les Langues[2] [Conseil de la coopération culturelle 2001] a introduit dans le champ du français langue étrangère de nouvelles propositions méthodologiques qui invitent à faire évoluer l'approche communicative vers la perspective actionnelle. Plusieurs manuels proposent d'ores et déjà de se conformer à ces préconisations, mais pour nombre d'entre eux, il s'agit pour le moment d'affirmer, dans l'avant-propos du manuel, que celui-ci s'inscrit dans une perspective actionnelle. Peu de projets sont proposés et les tâches figurant dans les leçons sont encore majoritairement communicatives. À partir de ce constat, on peut s'interroger sur l'évolution effective des manuels lors des changements méthodologiques. Quels sont les facteurs qui ont suscité ces changements et comment se manifestent-ils dans ces ouvrages et dans le matériel complémentaire ? Destinés à différents usages, les supports pédagogiques extérieurs au manuel peuvent avoir été prévus pour être utilisés en classe ou hors de celle-ci. Mais quand sont-ils apparus et quels sont les champs de l'apprentissage qu'ils concernent ?

2. Origines de l'enseignement du français langue étrangère

L'apparition d'une « demande sociale de connaissance pratique des langues modernes » est fixée par C. Puren à la fin du XVIIIe siècle [PUREN 88]. À cette époque, l'industrie et le commerce connaissent une période de prospérité qui entraîne le développement des rapports internationaux. Il devient alors important de disposer de moyens de communication qui permettent les échanges commerciaux.

Pour répondre à cette demande, les ouvrages portant sur les langues étrangères vont se multiplier et les grammaires et recueils de textes vont également être plus nombreux. Par isomorphisme[3] ou par désir de se conformer aux enseignements les plus prestigieux de cette époque que sont ceux du grec et du latin, les enseignants privilégient l'aspect culturel et s'appuient sur la grammaire et la traduction de textes littéraires dits « classiques ». Cette méthode nommée « traditionnelle », parfois appelée « grammaire / traduction », nécessite des manuels dont la forme perdurera pendant longtemps. Le texte est mis en regard de sa traduction et est accompagné d'exercices de grammaire ou de liste de vocabulaire. Les leçons de grammaire sont parfois également présentées de façon bilingue, l'élève pouvant ainsi lire dans la langue cible les explications données ou lire dans sa langue les exemples choisis.

Ce modèle implique que ces manuels s'adressent à un public ciblé, locuteur d'une langue et souhaitant s'intéresser à une seconde langue. Ainsi, si le manuel s'adresse à des francophones souhaitant apprendre l'italien, un anglophone ne pourra pas l'utiliser. Cela implique également d'utiliser deux types d'ouvrages qui se confondent parfois : le recueil de textes traduits et le manuel de grammaire. Ces différents manuels sont identiques à ceux proposés pour l'enseignement du grec et du latin. Leurs concepteurs n'ont pas seulement emprunté les méthodes d'apprentissage. Ils ont également calqué leurs ouvrages sur ceux qui existaient déjà. Créer une méthode ex nihilo peut être difficile, et comme nous l'avons dit plus haut, le grec et le latin sont des langues prestigieuses. Il semble alors logique de s'en inspirer, voire de copier les méthodes d'apprentissage qui leur sont associées. Pensons également au public qui était habitué à ces méthodes. Il les acceptait donc d'autant plus facilement.

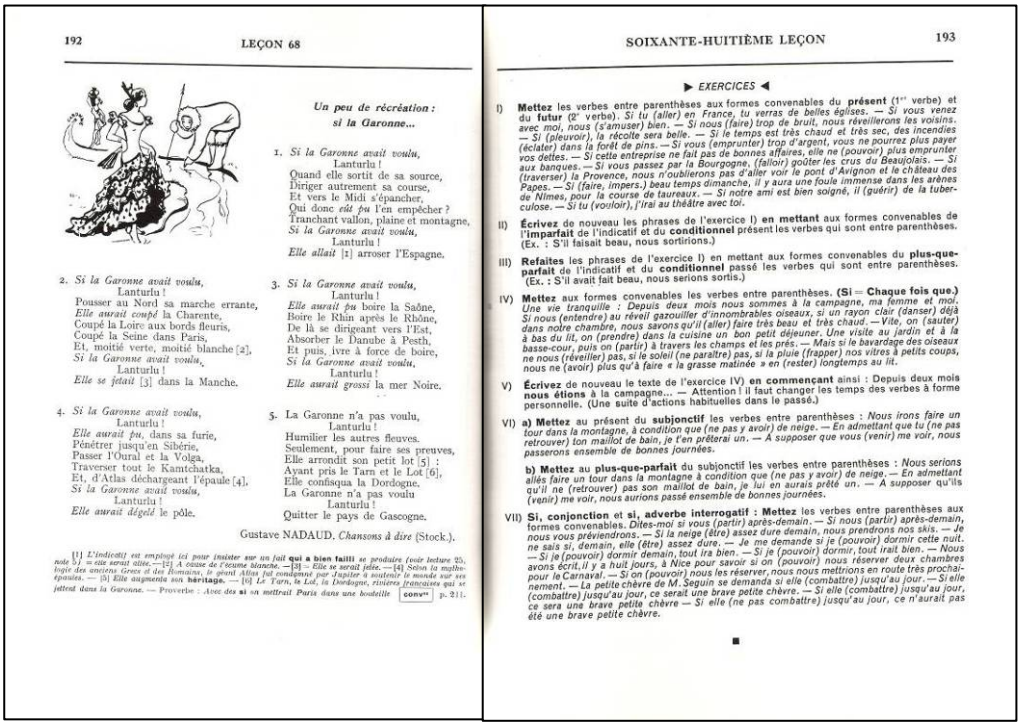
Cette méthodologie d'enseignement a perduré plusieurs siècles. Parmi les héritiers de la méthode traditionnelle, nombreux sont ceux qui ont abandonné la traduction pour proposer des ouvrages rédigés uniquement en langue cible. Ils trouvent encore aujourd'hui leur public, car dans un grand nombre de classes de langue vivante, notamment universitaires en France, ce que l'on nomme le « thème-version » est toujours bien présent, malgré les différentes méthodologies qui ont pu être expérimentées au fil du XXe siècle.

---

[2] Désormais abrégé CECR.

[3] À propos de la loi d'isomorphisme, C. Puren indique que « cette loi, bien connue des pédagogues, veut que le formateur tende spontanément à reproduire dans sa pratique ce qui a présidé à sa propre formation » [PUREN 88].

Voici pour exemple un extrait de manuel édité en 1955, époque où la méthode traditionnelle de grammaire / traduction n'était plus préconisée dans les instructions officielles. Pourtant, le texte est placé en regard de sept exercices de grammaire basés sur l'extrait présenté, et l'enseignant a recours sans contrainte à la traduction, facilitée dans certaines leçons par des notes explicatives pour le vocabulaire.



192 LEÇON 68

Un peu de récréation : si la Garonne...

1. *Si la Garonne avait voulu,*
Lanturlu !
Quand elle sortit de sa source,
Diriger autrement sa course,
Et vers le Midi s'épancher,
Qui donc eût pu l'en empêcher ?
Tranchant vallon, plaine et montagne,
Si la Garonne avait voulu,
Lanturlu !
Elle allait [1] arroser l'Espagne.

2. *Si la Garonne avait voulu,*
Lanturlu !
Pousser au Nord sa marche errante,
Elle aurait coupé la Charente,
Coupé la Loire aux bords fleuris,
Coupé la Seine dans Paris,
Et, moitié verte, moitié blanche [2],
Si la Garonne avait voulu,
Lanturlu !
Elle se jetait [3] dans la Manche.

3. *Si la Garonne avait voulu,*
Lanturlu !
Elle aurait pu boire la Saône,
Boire le Rhin après le Rhône,
De là se dirigeant vers l'Est,
Absorber le Danube à Pesth,
Et puis, ivre à force de boire,
Si la Garonne avait voulu,
Lanturlu !
Elle aurait grossi la mer Noire.

4. *Si la Garonne avait voulu,*
Lanturlu !
Elle aurait pu, dans sa furie,
Pénétrer jusqu'en Sibérie,
Passer l'Oural et la Volga,
Traverser tout le Kamtchatka,
Et, d'Atlas déchargeant l'épaule [4],
Si la Garonne avait voulu,
Lanturlu !
Elle aurait dégelé le pôle.

5. La Garonne n'a pas voulu,
Lanturlu !
Humilier les autres fleuves.
Seulement, pour faire ses preuves,
Elle arrondit son petit lot [5] :
Ayant pris le Tarn et le Lot [6],
Elle confisqua la Dordogne.
La Garonne n'a pas voulu
Lanturlu !
Quitter le pays de Gascogne.

Gustave NADAUD. *Chansons à dire* (Stock.).

[1] *L'indicatif est employé ici pour insister sur un fait* **qui a bien failli** *se produire (voir lecture 25, note b).* = *elle serait allée.* — [2] *A cause de l'écume blanche.* — [3] = *Elle se serait jetée.* — [4] *Selon la mythologie des anciens Grecs et des Romains, le géant Atlas fut condamné par Jupiter à soutenir le monde sur ses épaules.* — [5] *Elle augmenta son* **héritage.** — [6] *Le Tarn, le Lot, la Dordogne, rivières françaises qui se jettent dans la Garonne.* — Proverbe : *Avec des* **si** *on mettrait Paris dans une bouteille* conv^re p. 211.

SOIXANTE-HUITIÈME LEÇON 193

▶ *EXERCICES* ◀

I) **Mettez** les verbes entre parenthèses aux formes convenables du **présent** (1^re^ verbe) et du **futur** (2^e^ verbe). *Si tu (aller) en France, tu verras de belles églises. — Si vous venez avec moi, nous (s'amuser) bien. — Si nous (faire) trop de bruit, nous réveillerons les voisins. — Si (pleuvoir), la récolte sera belle. — Si le temps est très chaud et très sec, des incendies (éclater) dans la forêt de pins. — Si vous (emprunter) trop d'argent, vous ne pourrez plus payer vos dettes. — Si cette entreprise ne fait pas de bonnes affaires, elle ne (pouvoir) plus emprunter aux banques. — Si vous passez par la Bourgogne, (falloir) goûter les crus du Beaujolais. — Si (traverser) la Provence, nous n'oublierons pas d'aller voir le pont d'Avignon et le château des Papes. — Si (faire, impers.) beau temps dimanche, il y aura une foule immense dans les arènes de Nîmes, pour la course de taureaux. — Si notre ami est bien soigné, il (guérir) de la tuberculose. — Si tu (vouloir), j'irai au théâtre avec toi.*

II) **Écrivez** de nouveau les phrases de l'exercice I) **en mettant** aux formes convenables de l'**imparfait** de l'indicatif et du **conditionnel** présent les verbes qui sont entre parenthèses. (Ex. : S'il faisait beau, nous sortirions.)

III) **Refaites** les phrases de l'exercice I) en mettant aux formes convenables du **plus-que-parfait** de l'indicatif et du **conditionnel** passé les verbes qui sont entre parenthèses. (Ex. : S'il avait fait beau, nous serions sortis.)

IV) **Mettez** aux formes convenables les verbes entre parenthèses. **(Si = Chaque fois que.)** *Une vie tranquille : Depuis deux mois nous sommes à la campagne, ma femme et moi. Si nous (entendre) au réveil gazouiller d'innombrables oiseaux, si un rayon clair (danser) déjà dans notre chambre, nous savons qu'il (aller) faire très beau et très chaud. — Vite, on (sauter) à bas du lit, on (prendre) dans la cuisine un bon petit déjeuner. Une visite au jardin et à la basse-cour, puis on (partir) à travers les champs et les prés. — Mais si le bavardage des oiseaux ne nous (réveiller) pas, si le soleil (ne paraître) pas, si la pluie (frapper) nos vitres à petits coups, nous ne (avoir) plus qu'à faire « la grasse matinée » en (rester) longtemps au lit.*

V) **Écrivez** de nouveau le texte de l'exercice IV) **en commençant** ainsi : Depuis deux mois **nous étions** à la campagne... — Attention ! il faut changer les temps des verbes à forme personnelle. (Une suite d'actions habituelles dans le passé.)

VI) **a) Mettez** au présent du **subjonctif** les verbes entre parenthèses : *Nous irons faire un tour dans la montagne, à condition que (ne pas y avoir) de neige. — En admettant que tu (ne pas retrouver) ton maillot de bain, je t'en prêterai un. — A supposer que vous (venir) me voir, nous passerons ensemble de bonnes journées.*

b) Mettez au **plus-que-parfait** du subjonctif les verbes entre parenthèses : *Nous serions allés faire un tour dans la montagne à condition que (ne pas y avoir) de neige. — En admettant qu'il ne (retrouver) pas son maillot de bain, je lui en aurais prêté un. — A supposer qu'ils (venir) me voir, nous aurions passé ensemble de bonnes journées.*

VII) **Si, conjonction** et **si, adverbe interrogatif : Mettez** les verbes entre parenthèses aux formes convenables. *Dites-moi si vous (partir) après-demain. — Si nous (partir) après-demain, nous préviendrons. — Si la neige (être) assez dure demain, nous prendrons nos skis. — Je ne sais si, demain, elle (être) assez dure. — Je me demande si je (pouvoir) dormir cette nuit. — Si je (pouvoir) dormir demain, tout ira bien. — Si je (pouvoir) dormir, tout irait bien. — Nous avons écrit, il y a huit jours, à Nice pour savoir si on (pouvoir) nous réserver deux chambres pour le Carnaval. — Si on (pouvoir) nous les réserver, nous nous mettrions en route très prochainement. — La petite chèvre de M. Seguin se demanda si elle (combattre) jusqu'au jour. — Si elle (combattre) jusqu'au jour, ce serait une brave petite chèvre. — Si elle (combattre) jusqu'au jour, ce sera une brave petite chèvre — Si elle (ne pas combattre) jusqu'au jour, ce n'aurait pas été une brave petite chèvre.*

■

Figure 1. *Extrait du* Cours de langue et de civilisation françaises *[MAUGER 55], pp. 192-193*

La présence continue de ce manuel dans le catalogue de l'éditeur manifeste la permanence de son intérêt pour les enseignants et la lenteur du processus de renouvellement des méthodologies. Cas extrême, cet exemple évoque fortement l'isomorphisme des méthodes d'enseignement. Face aux successions rapides des évolutions pédagogiques, certains enseignants ou certains décideurs inscrits dans des cadres institutionnels spécifiques, choisissent de conserver les méthodes4 qui ont déjà cours dans leurs classes, d'autant plus lorsque celles-ci sont considérées comme étant dotées d'un prestige particulier.

Par ailleurs, dans cet exemple, comme dans ceux que nous présenterons plus loin, l'exemple présenté est littéraire. Perçu comme un document qui permet à la fois de traiter la langue et la culture, le texte littéraire « est considéré comme le degré le plus élevé de l'expression culturelle et artistique d'un pays » [DE CARLO 98]. Certains théoriciens de l'époque utilisent aussi un autre lieu commun qui veut que lorsqu'on a tout oublié, seule la culture reste. Le texte littéraire serait alors idéal car il permettrait de conserver en mémoire ces aspects culturels lorsque la compétence linguistique aura disparu.

On comprend dès lors que cette méthodologie ait perduré, notamment au niveau avancé. Document de prestige, manifestation culturelle, la littérature est un refuge sûr quand les enseignants n'ont pas de manuels à leur disposition. Elle permet de proposer des activités valorisantes, appuyées sur un support pédagogique réputé difficile.

Cependant, la permanence de cette méthodologie datée mais valorisée dans certaines situations de classe ne doit pas faire oublier les différentes méthodologies qui ont été proposées pendant le XXe siècle dans le domaine du français langue étrangère, apportant dans les classes de nouveaux manuels, et parfois même de nouvelles manières d'enseigner, exploitant de nouveaux supports. Ces innovations pédagogiques et didactiques étaient chaque fois destinées à perfectionner l'enseignement des langues vivantes, à combler les lacunes des méthodologies précédentes, comme cela fut le cas lorsque la méthode traditionnelle a été remplacée dans les instructions officielles par la méthode directe, pour cause d'inefficacité pratique.

4 Nous distinguons ici le « manuel » qui est le livre de l'élève, et la « méthode » qui recouvre les procédés et les techniques ayant cours dans les classes, les *manières de faire*. La méthodologie englobe ensuite une réalité plus large, puisqu'elle désigne les conceptions théoriques qui régissent ces méthodes et la conception de ces manuels.

3. Méthodologies innovantes et matériel spécifique

2.1. Manuels directs et tableaux muraux

Dès le début du XXe siècle, les instructions officielles françaises préconisent l'adoption de ce que l'on a nommé la « méthode directe ». Elle a pour objectif principal la pratique de la langue et vise à développer chez les apprenants une compétence de communication réelle et non une connaissance empirique et culturelle de la langue. La méthode traditionnelle a formé des élèves qui connaissent les règles de grammaire et la littérature française, mais elle n'a apparemment pas su former des locuteurs capables de s'exprimer. À cette époque, la nécessité de communiquer engendrée par le développement des moyens de transport et de communication se fait sentir, et les apprenants ne se contentent plus de ce que pourrait offrir la méthode traditionnelle. Le prestige des lettres classiques cède la place aux impératifs pratiques. De plus, il faut préciser que cette méthode était déjà pratiquée par de nombreux précepteurs et répétiteurs dont la langue maternelle n'était pas celle de leur élève. Elle est systématisée et imposée dans les classes en France dès 1902.

Dans cette méthode, la priorité est donnée à l'oral et à l'écoute, sans appui sur l'écrit. L'apprenant doit être actif et l'enseignant ne recourt jamais à la traduction. La présence d'un manuel dans la classe semble alors inutile, et C. Puren écrit non sans humour que « les armoires des classes de langue, les serviettes et les poches des professeurs de LVE n'ont jamais été aussi remplies qu'à cette époque » [PUREN 88]. En guise de matériel didactique, il est effectivement nécessaire d'avoir recours à tout ce qui peut permettre de montrer, de nommer et d'expliquer sans traduire.

L'obligation de recourir à un support écrit apparaît cependant rapidement et des manuels sont édités, présentant des leçons de grammaire de type inductif et des textes qui se font de plus en plus nombreux lorsque le niveau monte. Ces manuels ont la particularité d'être uniques, c'est-à-dire que l'enseignant a recours à un seul livre dans lequel il peut puiser les exemples de grammaire, les textes et les listes de vocabulaire. Afin d'éviter les recherches fastidieuses d'objets qui ne peuvent recouvrir toutes les réalités décrites par la langue cible, et afin de suppléer aux dessins au tableau qui n'étaient pas toujours compréhensibles, les éditeurs proposent aussi des tableaux muraux illustrés. Regroupé par thèmes, le vocabulaire est ainsi plus aisément enseigné. En outre, certaines classes ont pu disposer de « machines parlantes » pour l'enseignement de la phonétique, mais les difficultés techniques, comme la qualité du son reproduit n'ont pas encouragé les enseignants à utiliser ce matériel. Malgré l'échec de ces machines parlantes, la prégnance du manuel apparaît clairement ici. Absent des classes dans les premières années d'application de cette méthode, il revient rapidement pour aider l'enseignant et lui permettre de disposer du matériel nécessaire à sa pratique pédagogique.

Cette méthode peut sembler relativement moderne pour un enseignant du XXIe siècle, elle était toutefois basée sur une réflexion théorique peu développée qui ne résolvait pas de nombreuses difficultés, comme celle des supports d'enseignement pour les niveaux 2 et 3. La priorité à l'oral ne peut suffire lorsque les apprenants parviennent au niveau 2 et le recours à l'écrit consistait essentiellement à pratiquer l'explication de texte. La littérature et l'exercice de version qui lui était appliqué étaient destinés à vérifier les compétences des apprenants, tandis que les récitations avaient un usage phonétique et civilisationnel. L'équilibre oral/écrit restait donc à trouver.

Dès 1908, en France, des contestations vont apparaître et les enseignants peu formés à ces nouvelles pratiques reviennent aux méthodes précédentes. Mais ce qui est particulièrement intéressant, ce sont les possibilités nouvelles offertes aux enseignants de compléter le manuel avec du matériel didactique prévu par les éditeurs pour un usage de classe. Les tableaux muraux sont uniquement destinés à la pédagogie. Leur présence et leur usage vont perdurer dans les classes, quelle que soit la méthodologie adoptée par l'enseignant, ouvrant également de nombreuses possibilités pour les éditeurs.

3.1. La méthode éclectique, charnière méthodologique

La méthode directe que nous venons d'évoquer, avait été imposée dans les classes par les instructions officielles françaises dès 1902. La méthode qui va lui faire suite, à l'inverse, s'installe progressivement puisqu'il s'agit, dans de nombreuses situations, d'un compromis entre méthode traditionnelle et méthode directe, d'où l'appellation de méthode « éclectique » qui lui sera appliquée. Elle est également nommée méthode « mixte » ou « active » et est attestée dans les instructions officielles françaises en 1925.

Officiellement utilisée jusque dans les années 1960, elle replace l'écrit aux côtés de l'oral, et non plus à sa suite, elle autorise l'usage de la langue première pour l'apprentissage du vocabulaire et introduit un apprentissage raisonné de la grammaire [Martinez 96]. La volonté de ses concepteurs est de s'inscrire dans la continuité, puisque l'activité de l'élève, ce caractère actif qui avait donné son nom à la méthode, faisait déjà partie de la méthode directe. Ce souci constant de maintien d'un compromis permet d'éviter les querelles entre anciens et modernes, entre les enseignants adeptes de la méthode directe et ceux qui souhaitaient revenir à des processus d'enseignement plus traditionnels. Il va donner lieu à la création de manuels d'un nouveau type.

Les manuels actifs autorisent en effet une souplesse d'utilisation qui n'était pas permise par les manuels précédents. L'enseignant est laissé libre de ses choix, il peut puiser dans les exercices comme bon lui semble et n'est pas soumis à l'obligation de respecter une progression rigoureuse. En raison de l'éclectisme affiché par les indications méthodologiques, les concepteurs de ces manuels proposent des ouvrages qui peuvent se situer près de la méthode traditionnelle, ou au contraire, à proximité de la méthode directe. On peut ainsi distinguer les cours éclectiques à dominante traditionnelle, à orientation pratique ou à orientation culturelle. Dans les premiers et les seconds, le manuel présente des listes de vocabulaire, des exercices de grammaire, des textes et parfois des images, mais aucun matériel complémentaire n'est utilisé. Dans les troisièmes, le texte littéraire est un document de base qui semble répondre à un double objectif formatif et culturel de formation des esprits autant que des compétences. Cette diversité des propositions est destinée à permettre à l'ensemble des enseignants de trouver le manuel qui lui convient. Un enseignant formé à la méthode traditionnelle peut avoir des difficultés à changer ses méthodes d'enseignement. En utilisant un manuel éclectique à orientation culturelle, il modifie son cours tout en conservant une grande partie de ses habitudes. Il peut aussi choisir de s'adapter aux besoins de ses apprenants, mais ce n'était pas fréquent à cette époque.

À partir des années 1960, de nombreux cours actifs vont proposer des enregistrements sonores d'exercices grammaticaux. Il s'agit la plupart du temps d'exercices d'entraînement enregistrés et intégrés à la méthode, qui peuvent s'appuyer sur le texte figurant dans le manuel ou sur une diapositive projetée dans la salle de classe. Conformément à la volonté d'éclectisme affichée, l'image déjà exploitée dans la méthode directe, se voit aussi introduite dans les processus d'enseignement éclectique, en tenant compte des évolutions techniques. Elle peut être considérée comme une illustration du texte de base, ou être employée en tant qu'image-document dont le commentaire sera fait en classe. Elle permet alors simultanément une prise de contact avec la réalité étrangère et l'acquisition de compétences linguistiques.

Ces images sont de nature différente selon les orientations adoptées par les manuels. Si l'orientation est culturelle, il peut s'agir de photographies reproduites dans les manuels, auxquelles s'ajoutent les diapositives d'accompagnement. L'enseignant est par ailleurs encouragé à introduire lui-même en classe des reproductions d'images, de photos, de bandes dessinées ou de dessins comiques qui complètent l'offre de la méthode. À la suite de la méthode directe, il a ainsi la possibilité de personnaliser son enseignement et de proposer des documents qui lui semblent adaptés. Dans l'orientation pratique, les dessins sont privilégiés car ils sont plus conformes aux visées explicatives et au réemploi linguistique voulu par la méthode. L'image sert à la répétition phonétique, à l'explication de mots isolés, à l'illustration de petites situations brièvement décrites, au réemploi et au contrôle, mais toujours dans le cadre de l'enseignement linguistique [PUREN 88]. Photos d'une part, images de l'autre, le document iconographique est pensé selon deux modes bien éloignés dans chacune de ces orientations, tout en permettant d'aborder des thématiques proches, comme celles des leçons de choses ou de la vie quotidienne qui étaient très présentes dans les premières leçons.

Manuels, disques d'exercices, affiches, illustrations, diapositives : le matériel didactique se fait donc plus complexe dans cette méthode éclectique qui offre aux enseignants de nouvelles possibilités. Le texte littéraire est toujours présent, en plus ou moins grande quantité selon les orientations adoptées, mais avec constance dans les cycles 2 et 3, et l'écoute va devenir une compétence privilégiée grâce au développement de nouveaux supports. L'observation des discours didactiques portant sur les enregistrements audio montre d'ailleurs que l'éclectisme de cette méthode est à la fois tourné vers les méthodes précédentes et vers celle qui se développe à partir des années 1930.

3.2. Innovation technique et méthodologique : la méthode audio-orale

Peu après l'apparition de la méthode éclectique, de nombreux travaux de linguistique appliquée ont donné lieu, dans les années 1930, à l'apparition d'une nouvelle méthodologie qui se voulait plus scientifique. Nommée « méthode audio-orale » ou « méthode de l'armée », elle s'intéresse particulièrement aux notions de situation et de structure linguistique. L'appui sur la linguistique appliquée permet d'établir une sélection et une gradation des contenus et l'oral est à nouveau prioritaire. Aux États-Unis, la seconde guerre mondiale et les besoins liés au déplacement des troupes suscitent le développement de cette méthode qui a pour objectif la formation massive et intensive de milliers de soldats. Le behaviorisme est développé en vue de permettre aux soldats de s'exprimer dans les pays où les conduisent leurs affectations et les linguistes eux-mêmes mettent en place les principes qu'ils ont proposés.

Basée sur des activités d'écoute et de répétition, ainsi que sur des exercices de manipulation, cette méthodologie vise à produire une impression chez l'apprenant destinée à lui permettre de réemployer librement ce qui a été vu. L'oral et une forte exposition à la langue cible sont ainsi mis au premier plan, ce qui nécessite l'utilisation intensive d'enregistrements magnétiques qui sont destinés aux exercices de compréhension orale et de répétition.

Pour répondre à ces nouveaux besoins, les supports oraux se multiplient. Le développement de nouveaux moyens techniques, les habitudes des apprenants face aux supports modernes d'écoute autorisent à envisager l'exploitation pédagogique de nouveaux matériaux. Les besoins de la méthode invitent également à la faire.

Les manuels qui s'inscrivent dans ce cadre méthodologique sont accompagnés de nombreux auxiliaires qui vont être utilisés conjointement ou successivement. Rédigé par des linguistes, le livre de l'élève présente des leçons et des exercices de grammaire, un entraînement oral à l'écoute de la langue cible, des exercices de traduction et de lecture. Des auxiliaires audiovisuels sous forme de films, d'extraits radiophoniques ou de disques peuvent être utilisés par l'enseignant, de même qu'un magnétophone qui permet de faciliter la correction phonétique des productions orales.

Ces supports pédagogiques variés dénotent une nouvelle organisation de la leçon de langue vivante qui nécessite désormais des compétences techniques et pédagogiques toutes autres. L'enseignant doit coordonner l'utilisation de ces différents médias qui combinent l'écrit, l'oral et l'iconographie, et parvenir à les exploiter en les mettant en relation. Il se déplace aussi puisqu'il dispose désormais du laboratoire de langue en plus de la salle de classe. Cet espace dédié à la correction phonétique peut sans doute être considéré également comme un matériel didactique dans la mesure où son usage est réservé à la classe de langue.

Supports et espaces d'apprentissage se multiplient pour permettre une optimisation de l'apprentissage, et l'acquisition d'une compétence communicative réelle. Impulsée par des propositions scientifiques et des moyens technologiques et techniques accrus, la méthode audio-orale met différents moyens au service d'un objectif pratique précis : l'acquisition rapide d'une compétence effective en langue étrangère,

En marge de ces progrès techniques et tel un fil conducteur, le texte littéraire se maintient dans les manuels des niveaux avancés. Lorsque les apprenants atteignent une compétence orale élevée, le retour à l'écrit devient une nécessité pour poursuivre l'apprentissage. Le document écrit est ainsi convoqué, la plupart du temps par la littérature, accompagnée d'exercices d'explication de texte, de lecture et parfois de traduction. Ces tâches d'apprentissage ne correspondent jamais aux méthodologies adoptées dans les niveaux débutants et sont réservées aux apprenants qui poursuivent leur apprentissage plusieurs années. C'est ce qui a fait dire à de nombreux didacticiens que le texte littéraire était un support d'apprentissage réservé à une élite sociale, seule susceptible de pouvoir accéder aux niveaux les plus élevés des classes de langue vivante.

Quant à la méthode audio-orale, elle va connaître de fortes critiques venues de toutes parts dès les années 1950. Malgré sa cohérence, certains théoriciens comme Chomsky lui reprochent un aspect mécaniste qui dénie toute capacité de création à l'individu. Les apprenants eux-mêmes la rejettent en raison de ses exercices trop répétitifs, peu motivants et coupés de la réalité [MARTINEZ 96]. Les avancées obtenues lors de son utilisation ont cependant permis de développer une autre méthodologie, qui intègre progressivement les nouvelles technologies.

3.3. La méthodologie audiovisuelle

En Europe, la méthode audio-orale est restée peu développée, mais ses procédés d'apprentissage étaient connus. S'appuyant sur cette connaissance, les années 1960-1970 vont voir le développement de l'utilisation conjointe de l'image et du son. La gradation est linéaire, et construite à partir du Français fondamental. En 1954, cet ouvrage comportant deux degrés a été édité à partir d'études de statistique lexicale. Il permettait de connaître les fréquences d'utilisation du vocabulaire et d'élaborer une progression établie scientifiquement. Comme dans la méthode audio-orale, il est désormais possible d'établir des curriculum basés sur des observations scientifiques.

Dans ce cadre, la méthode propose d'utiliser le manuel en association avec des enregistrements magnétiques, eux-mêmes associés à des supports visuels fixes, qui prennent la forme d'une diapositive ou d'un film fixe. L'intégration voulue par les concepteurs nécessite d'exploiter conjointement tous ces supports pour développer les compétences orales en relation avec les compétences écrites et visuelles. Un nouvel équilibre est proposé pour permettre l'acquisition d'une compétence plus globale de la langue cible.

En réalité, les supports pédagogiques sont très nombreux et peuvent être uniquement visuels, ou oraux ou écrits. Ils peuvent cumuler l'image et le texte court comme la bande dessinée, par exemple, ou être scriptovisuels. L'intégration n'est jamais totale et les exercices sont parfois uniquement visuels ou seulement oraux.

Héritiers des tableaux muraux, les figurines en papier floqué disposées sur un tableau de feutre sont un autre matériel didactique qui connait un grand succès. Plus simples d'utilisation et immédiatement disponibles, ces outils sont aisément maniables et peuvent être agrémentés d'autres figurines ou d'éléments ajoutés par l'enseignant.

Le laboratoire de langue est utilisé dans cette méthode, comme il l'était dans la précédente. Les classes sont équipées en matériel audiovisuel et sont consacrées à la mise en pratique de ces préceptes. Très dirigistes, les manuels nécessitent un strict respect de la démarche prévue, mais ce caractère directif était fréquent à l'époque en pédagogie.

Le coût de cette méthode était évidemment élevé et pour pallier à des manques techniques potentiels, de nombreux manuels permettaient de suppléer les enregistrements par la voix du professeur et les diapositives par les images du manuel. D'autres manuels, davantage encore adaptés aux difficultés techniques, étaient dès l'origine prévus pour une utilisation restreinte ne comprenant que le manuel. Le matériel complémentaire n'est pas idéal. Il demande un investissement en temps de la part de l'enseignant, une formation technique et peut se révéler trop complexe à utiliser. Trop simple, il n'a que peu d'intérêts, trop technique, il est trop coûteux en temps et en moyens financiers. Le retour à un manuel unique semble alors inévitable face à l'inflation de moyens demandée.

Ces manuels uniques proposent dans un premier temps des images avant d'aborder les textes écrits. Cette évolution à étape est destinée à éviter les interférences entre l'écoute, la prononciation, et la graphie. Atteindre une prononciation correcte et développer la compréhension orale sont deux objectifs placés au premier plan que l'usage de l'écrit pourrait entraver. De même, le vocabulaire est limité et gradué pour éviter l'aspect parfois arbitraire du choix de ces termes, tout comme la grammaire dont l'apprentissage suit une progression rigoureuse. Par ailleurs, l'usage de l'image est considéré comme un support qui permet à l'enseignant d'éviter de faire des « pitreries » [PUREN 88] nécessitées précédemment par l'obligation de mimer, d'exprimer le vocabulaire avec tous les moyens à la disposition de l'enseignant, autres que l'écrit. L'image est aussi utilisée en grande quantité car elle apporte de la lisibilité aux dialogues du manuel.

Les « machines parlantes » de nouveau utilisées sont destinées à développer les automatismes tandis que les dialogues sont présentés en situation, avec des personnages psychologiquement typés. Ceux-ci doivent « faire vivre » les dialogues, ils sont censés permettre de les dramatiser et d'amener les apprenants à y adhérer. Ces objectifs ne seront pas toujours atteints et les personnages seront parfois trop stéréotypés, mais on observe là une attention portée aux dialogues qui va au-delà de la gradation de l'acquisition des compétences lexicales.

Cette méthode voit enfin le développement d'un matériel complémentaire qui lui est extérieur. Entre 1960 et 1975, la France connaît un engouement important pour les exercices structuraux, ce qui va amener les éditeurs à publier des batteries d'exercices indépendantes de tous cours. De la sorte, les enseignants ont la possibilité d'utiliser davantage d'exercice en classe, tandis que les apprenants peuvent poursuivre leur apprentissage de manière autonome, en puisant dans ces ouvrages. Le travail personnel de l'apprenant était déjà possible à l'aide des grammaires ou des recueils de texte publiés par les éditeurs. Il est à présent facilité par ces ouvrages uniquement destinés à la pratique grammaticale.

Cette méthode a connu trois générations. Alors que la première prônait une intégration totale, l'évolution de la seconde à la troisième a vu un abandon progressif de cette intégration, difficile à mettre en place en classe. L'apparition d'ouvrages proposant des exercices indépendants a également marqué le début d'une production de cahiers d'exercices aujourd'hui foisonnante. Nombre d'ouvrages destinés à l'entraînement grammatical et lexical sont disponibles dans les librairies. Pourtant, dans les années 1970, les évaluations critiques de cette méthode sont assez négatives, amenant les éditeurs à faire d'autres propositions.

4. Approche communicative et développement des matériels complémentaires

Par réaction face à l'absence de résultats des méthodologies précédentes, les années 1970 ont également vu arriver de nouveaux manuels réalisés à partir de propositions didactiques innovantes. Le Conseil de l'Europe, par le biais du Comité de l'éducation extrascolaire et du Développement culturel, réalise différents travaux pendant cette décennie qui vont mener à l'élaboration d'une nouvelle orientation pédagogique : l'approche communicative. Elle s'appuie sur plusieurs théories scientifiques dont celles de la linguistique de l'énonciation, de l'analyse du discours, de la pragmatique ou bien encore de l'ethnographie de la communication.

L'objectif principal de cette méthodologie est de recentrer l'apprentissage sur la communication et de proposer une pédagogie mieux adaptée aux nouveaux besoins d'un public en évolution. En réaction contre l'autoritarisme des courants pédagogiques précédents, cette méthodologie est dénommée « approche » pour exprimer sa souplesse d'adaptation et son ouverture aux différents contextes d'apprentissage existants. Comme précédemment, il y a donc une volonté de prudence, associée à des revendications pédagogiques. D'une part, la souplesse et l'adaptation permettent de laisser une place à tout ce qui était reconnu jusque-là, d'autre part l'arrivée d'une nouvelle méthodologie bouscule les habitudes et exprime le refus de celle qui l'a précédé.

Dans les faits, cette approche s'est montrée particulièrement adaptée au public qui se développait à cette époque : celui des adultes. Fruit du croisement des recherches entre linguistique et didactique, elle vise à répondre aux différents besoins exprimés par les apprenants ou perçus par les enseignants. Pour cela, la langue, autrefois au centre de l'apprentissage, laisse la place à l'apprenant pour qui tous les moyens doivent être mis en œuvre.

Cette permutation entraîne une transformation en profondeur de l'apprentissage. Le statut de l'élève, de la matière enseignée et des modalités d'enseignement changent. L'apprenant est actif, la relation pédagogique prend davantage en compte les caractéristiques du groupe-classe et de chaque individu en particulier. Ses besoins sont analysés pour élaborer la progression de l'enseignement, progression qui n'est plus linéaire mais soumise aux progrès effectués. Il s'agit donc d'une étape réellement importante dans l'évolution des méthodologies du français langue étrangère. Le point de vue adopté change, ce qui invite à penser que les ressorts des modifications méthodologiques évoluent eux aussi. L'apprenant est désormais le point central du cours, tout comme ses besoins et ses attentes.

Les manuels doivent s'adapter en conséquence et proposer de nouvelles progressions. Il ne s'agit plus de suivre un programme linéaire mais de construire la succession des apprentissages en spirale. La méthode présente des savoirs et des savoir-faire que l'enseignant enseigne en fonction des besoins décelés chez ses apprenants. Il doit donc pouvoir sélectionner les leçons et les rubriques du manuel qui vont lui convenir et les exploiter sans suivre la progression envisagée par les auteurs, sans que cela ne pose problème.

L'apprenant doit également être conduit vers une autonomie progressive, ce qui est réalisé par une situation d'apprentissage où il n'est plus captif. Il exerce un contrôle réflexif sur son apprentissage et les choix faits pour lui, et construit son savoir en collaboration avec l'enseignant. Celui-ci ne fait plus, mais amène les apprenants à faire. C'est ainsi qu'ils pourront acquérir les savoirs, les savoir-faire et les savoir-être fixés par les objectifs construits conjointement et réunis sous forme de syllabus.

La construction de ces programmes d'enseignement, à partir desquels seront réalisés les manuels, se fait en termes de notions et de fonctions. L'influence du Niveau-Seuil [CONSEIL DE L'EUROPE 76] se fait sentir, puisque ses auteurs y définissent les éléments qui constituent une compétence de communication minimale opérante dans un certain nombre de situations supposées correspondre aux besoins des apprenants. L'application de ces théories s'avère cependant difficile car si la compétence linguistique est aisément décrite, la compétence culturelle ou la compétence socioculturelle sont plus délicates à établir, ce qui ne permet pas de les enseigner facilement.

Les manuels[5] relevant de l'approche communicative sont élaborés à partir de tâches d'apprentissage communicatives, qui proposent des situations destinées à faciliter l'apprentissage. Les jeux de rôles, les simulations sont proposés dans l'ensemble des leçons, car ces activités permettent de s'exprimer dans des situations d'énonciation proches de la réalité. Les apprenants sont alternativement les interlocuteurs de petits dialogues improvisés dont les thèmes sont proposés en relation avec le sujet de la leçon. L'interaction est ainsi placée au centre du dispositif, les échanges sont suscités et encouragés entre les apprenants et avec l'enseignant.

Les documents proposés sont alternativement fabriqués ou authentiques. Les documents déclencheurs qui permettent de débuter une leçon sont fréquemment des dialogues fabriqués, afin d'introduire les notions ou les points de grammaire abordés dans cette partie du manuel. Ensuite, dans les exercices ou les pages portant sur la civilisation, des reproductions de documents authentiques sont insérées et servent de base aux activités. Dans la dernière génération de manuels communicatifs, publiée dans les années 2000-2005, les documents authentiques sont plus fréquents et servent de base aux apprentissages dans l'ensemble des rubriques des manuels.

L'exemple qui suit est tiré d'un manuel de niveau 3 où un extrait de l'Amant, de M. Duras est exploité en tant que document déclencheur.

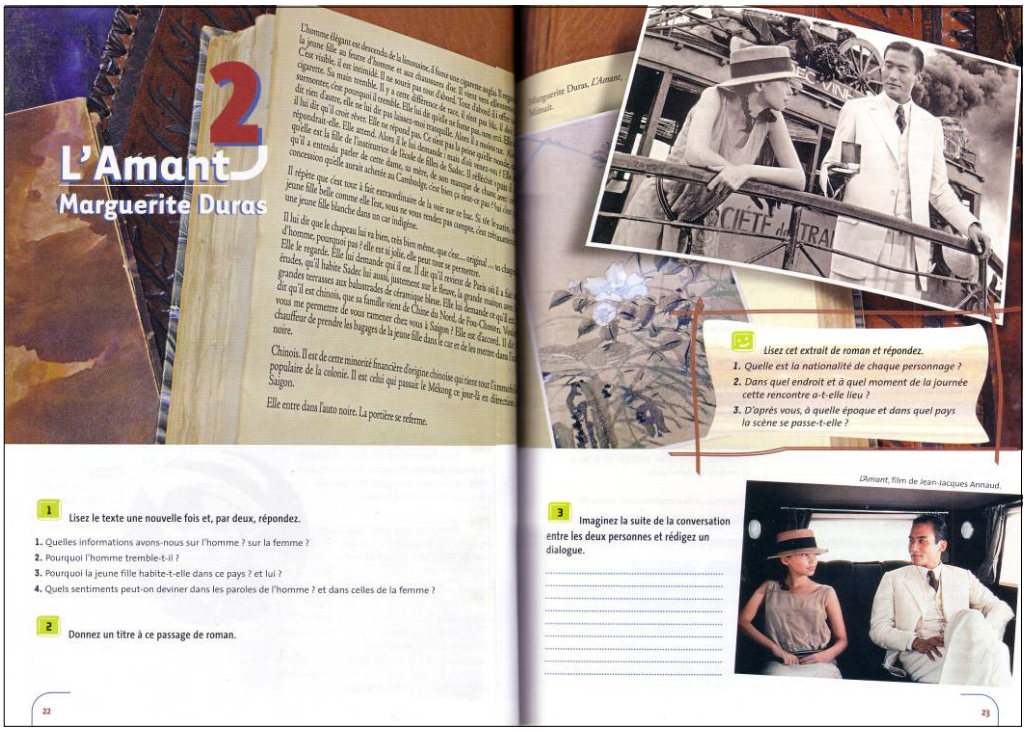

2
L'Amant
Marguerite Duras
1 Lisez le texte une nouvelle fois et, par deux, répondez.
1. Quelles informations avons-nous sur l'homme ? sur la femme ?
2. Pourquoi l'homme tremble-t-il ?
3. Pourquoi la jeune fille habite-t-elle dans ce pays ? et lui ?
4. Quels sentiments peut-on deviner dans les paroles de l'homme ? et dans celles de la femme ?
2 Donnez un titre à ce passage de roman.
22
Marguerite Duras, L'Amant, Minuit.
Lisez cet extrait de roman et répondez.
1. Quelle est la nationalité de chaque personnage ?
2. Dans quel endroit et à quel moment de la journée cette rencontre a-t-elle lieu ?
3. D'après vous, à quelle époque et dans quel pays la scène se passe-t-elle ?
L'Amant, film de Jean-Jacques Annaud.
3 Imaginez la suite de la conversation entre les deux personnes et rédigez un dialogue.
23

Figure 2. *Extrait du livre de l'élève de la méthode de français* Connexions *[MERIEUX 05]*

Dans cette double page, la lecture du texte doit donner lieu à la compréhension de l'extrait, qui donne elle-même l'occasion de proposer un exercice d'expression écrite. Ces tâches d'apprentissage sont en relation avec la nature littéraire du document et le choix d'un texte littéraire, placé ainsi en début de leçon, montre l'ouverture de la méthode aux supports exploités dans les méthodologies plus anciennes. Il est conjugué ici aux théories communicatives de l'apprentissage, comme on le voit dans le traitement de l'acquisition grammaticale. L'apprenant doit conceptualiser son apprentissage, ce qui occasionne le réemploi des explications grammaticales qui avaient été oubliées pendant quelques décennies. Exercices et tâches communicatives se complètent pour permettre l'acquisition d'une compétence linguistique réellement utilisable.

Les premiers manuels communicatifs étaient parfois incohérents du fait de l'ouverture de la méthode. L'oral occupait une place trop importante, la grammaire n'était que survolée, obligeant les enseignants à revenir à des cours de grammaire hors contexte très proches de ce qu'ils faisaient précédemment. Les documents présentés étaient également trop largement fabriqués.

[5] Dans le cadre de notre thèse, nous avons observé un corpus de 21 méthodes de français langue étrangère éditées en France entre 2000 et 2008. Les observations qui suivent sont réalisées à partir de ce corpus.

La deuxième génération de manuels a permis de remédier à ces lacunes dans les années 1990 en insérant de nombreux documents authentiques dans leurs pages, en nombre parfois supérieur à celui des documents fabriqués. Le lexique et la phonétique sont également l'objet d'exercices plus nombreux et l'on voit l'écrit reprendre une place prépondérante, et avec lui les ouvrages didactiques complémentaires.

Cette période a en effet été propice pour l'organisation de la classe. Les manuels deviennent des supports d'apprentissage parmi d'autres, mis à la disposition des enseignants et dans la plupart des cas des apprenants. L'enseignant construit les séquences à partir de différents supports, tandis que l'apprenant peut travailler en autonomie.

Trois types de supports sont dissociés : les manuels, les documents authentiques et les matériels complémentaires. Ces derniers sont destinés à apporter des réponses adéquates aux besoins exprimés par un public d'apprenants très divers. Les manuels ne peuvent s'adapter à toutes les classes, il est donc nécessaire de les compléter par des documents qui peuvent être répartis sous différentes typologies.

Les premiers qui ont été édités proposaient des activités complémentaires de grammaire, de lexique ou de civilisation de manière très classique. Avec la diversification des supports, des coffrets comprenant différents types de documents, comme des documents authentiques, des documents audio, des publicités ou des documents de presse accompagnés de fiches d'exploitation pédagogique ont vu le jour. Depuis quelques années, l'accent est mis sur les quatre compétences et le matériel portant sur chacune d'entre elles s'est développé, ainsi que des livres d'activités réparties selon les différents niveaux du CECR. Les manuels de civilisation, de grammaire et de vocabulaire sont toujours disponibles et utilisés si l'on en croit les catalogues des éditeurs qui les placent en bonne position. Ils se complètent de livres d'activités aux orientations variées : activités en relation avec Internet, préparation aux examens et certifications tels que le DELF, atelier d'écriture… La littérature se voit consacrer des manuels spécifiques, teintés de tradition, comme Littérature progressive du français ou Littérature en dialogues chez l'éditeur Clé international.

Le paysage des supports d'apprentissage s'est donc ouvert depuis 1980 et doit désormais permettre aux apprenants d'être confrontés, pendant leur apprentissage, à un éventail très vaste de situations de communication en langue cible, qu'elles soient orales ou écrites.

Le bilan de cette méthodologie est encore délicat à tirer car son usage est toujours très répandu et la perspective actionnelle s'installe lentement. On peut néanmoins dire qu'elle n'a pas convaincu tous les enseignants. Elle a été reçue à son apparition comme une innovation intéressante qui s'est rapidement imposée dans les classes. Nécessitant moins de matériel technique et ouverte aux pratiques déjà en usage chez les enseignants, l'approche communicative pouvait s'imposer sans heurts. Son aspect hétérogène, dû à l'ouverture vers d'autres supports pédagogiques que le manuel, a néanmoins déplu à de nombreux enseignants qui ne percevaient pas l'intérêt de ce « brouillage » de la progression pédagogique. En outre, le développement de l'autonomie de l'apprenant est vécu comme une remise en cause de la position de l'enseignant, qui, de fait, devient un médiateur de l'apprentissage, et la progression est sans cesse susceptible d'être réaménagée en fonction des progrès des apprenants.

Sans avoir encore résolu ces critiques, l'approche communicative est toutefois bien implantée dans de nombreuses classes. Beaucoup d'enseignants ont été formés à son usage depuis trente ans, et cette méthode semble convenir à un large public. Elle présente toutefois quelques lacunes qui sont apparues à la suite de changements socioprofessionnels internationaux, que la perspective actionnelle, proposée à la suite de la publication du CECR, propose de résoudre.

5. Une méthodologie en formation : la perspective actionnelle

En 2001, la publication du CECR par le conseil de l'Europe est effectivement venue bousculer l'ordre des choses. Les avant-propos des manuels ont ensuite témoigné de l'évolution en cours actuellement en faisant apparaître progressivement l'appellation « perspective actionnelle » qui n'est pourtant pas toujours appliquée dans les pages qui suivent.

En réalité, il s'agissait à l'origine de donner une nouvelle orientation à la méthodologie en vigueur actuellement et non de la remplacer. La communication en langue étrangère se pense désormais en termes d'usage professionnel, ce qui nécessite d'autres compétences. Travailler dans une langue étrangère demande une adaptation à la culture de l'autre pour communiquer mais aussi pour aller au-delà, réaliser des projets en commun et mener à bien l'action collective. Cette action commune est ainsi au cœur de la perspective actionnelle, ce qui ajoute à l'approche communicative une dimension supplémentaire orientée vers les professionnels. Elle répond également aux nouveaux besoins créés par le développement de l'Union Européenne.

Par ailleurs, dans le CECR, aucune indication précise ne figure au sujet des descriptions grammaticales particulières à chaque langue, ou des éléments socioculturels à enseigner conjointement à ces langues. Des outils édités localement seront ensuite destinés à diffuser ces descriptions. Ceci a pour objectif d'homogénéiser le champ de l'enseignement / apprentissage des langues, tout comme les tableaux insérés dans l'ouvrage qui présentent les différents niveaux de compétence à atteindre par l'apprenant.

Dans cette perspective, les manuels doivent permettre d'enseigner les compétences générales de l'utilisateur de la langue, compétences décomposées en savoirs, savoir-faire, savoir-être et savoir-apprendre. Les choix faits par les concepteurs des premiers manuels actionnels répondent actuellement de manières diverses à ces objectifs, mais peuvent être regroupés en deux grandes tendances. Dans la première, l'avant-propos affiche une inscription actionnelle qui se limite en réalité à l'utilisation des niveaux préconisés par le CECR et à l'exploitation de quelques documents sous la forme de projets restreints. Dans la seconde, le manuel est organisé pour l'application de la pédagogie de projet, centrale dans la perspective actionnelle et propose des tâches d'apprentissage orientées vers le développement de compétences nouvelles comme l'expression écrite en interaction ou la médiation écrite ou orale.

Une double page extraite de l'un des manuels les plus aboutis actuellement est présentée ci-dessous. Cet extrait du manuel Scénario met en application les nouvelles recommandations tout en gardant une présentation relativement traditionnelle. Ce n'est que relatif dans la mesure où les auteurs ont ajouté de nombreux éléments, comme les encadrés « outils pour » qui permettent à l'apprenant de disposer d'outils complémentaires ou les projets qui inscrivent l'ensemble des activités présentées dans cette double page sous un objectif plus vaste et dans une tâche d'apprentissage plus complexe.

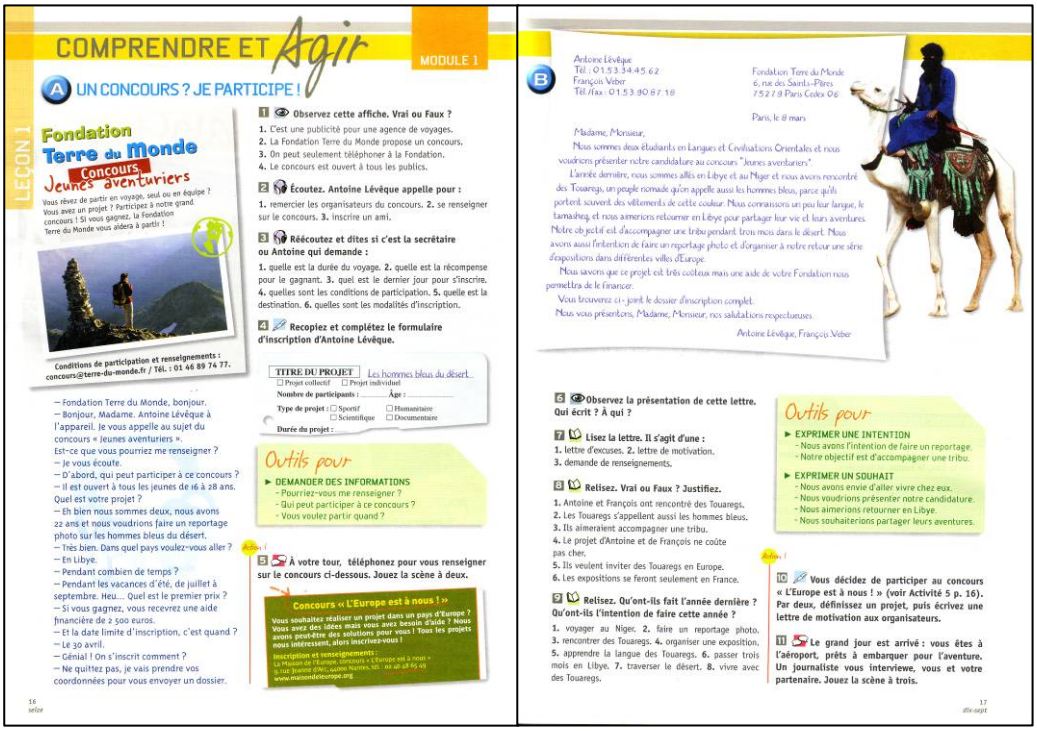


Figure 3. *Extrait du livre de l'élève de la méthode de français* Scénario *[DUBOIS 08]*

Comme on le voit, les recommandations du CECR ont mis huit ans avant d'apparaître réellement dans les manuels. Dans de nombreuses classes, les manuels ont changé, mais la méthodologie qui s'y déploie est encore largement communicative. L'évolution est lente, d'autant plus que l'ensemble des apprenants ne souhaite pas faire un usage professionnel de la langue apprise. Il y a donc certaines situations où, comme l'explique le CECR, l'approche communicative peut être plus adaptée. Quoi qu'il en soit, rationnalisée, de nouveau dotée d'une progression, cette approche communicative réorientée bénéficie des interrogations suscitées par la nouvelle perspective actionnelle. Les typologies d'exercice et d'activités sont repensées et les choix des auteurs sont justifiés. Les activités sont mises en relation les unes avec les autres, ce qui leur donne une nouvelle cohérence.

On peut donc affirmer qu'il s'agit d'une avancée positive, mais malgré les affichages des centres de langues, il est encore tôt pour affirmer que la perspective actionnelle est appliquée dans les classes. Plutôt destinée aux futurs employés de sociétés internationales qu'aux futurs touristes désireux de pouvoir s'orienter et se renseigner dans la langue cible, elle demande une grande autonomie de l'apprenant et du temps, comme pour la mise en place et la réalisation de projets. Cette situation est peut-être due au fait que la perspective actionnelle se veut une nouvelle orientation de l'approche communicative et non une nouvelle méthodologie. Mais le fait est qu'elle est plus souvent considérée comme telle.

6. Conclusion

L'exemple actuel de l'évolution de l'approche communicative vers la perspective actionnelle nous montre bien qu'il est difficile de faire évoluer les pratiques de classe. Les méthodologies ne se succèdent pas d'un jour à l'autre dans les usages des enseignants. Ces bouleversements demandent des formations, de nouveaux matériels pédagogiques et une mise en valeur des bénéfices offerts par la nouvelle méthodologie.

Or, ces bénéfices sont de divers ordres. Dans le panorama des évolutions méthodologiques du français langue étrangère que nous venons de présenter, les évolutions successives ont été motivées par des éléments variables. L'abandon de la méthode traditionnelle s'est fait en réaction contre les mauvais résultats des apprenants, tout comme pour la méthode directe. De même, la nécessité de pouvoir faire usage de la langue apprise, objectif qui paraît aujourd'hui incontournable, est un des facteurs les plus fréquents car on le retrouve quasiment à chaque changement méthodologique.

Mais il en est d'autres. La méthode directe a montré ses limites quand les travaux scientifiques de la linguistique appliquée et les évolutions technologiques ont pu suppléer à certains de ses manques. À l'inverse, la méthode audiovisuelle ne pouvait être appliquée conformément au projet de ses concepteurs à cause d'un coût trop élevé et de la nécessité d'une haute maîtrise technologique.

Il semble actuellement que les évolutions soient suscitées par l'analyse des besoins des apprenants et de leurs résultats. Le facteur technologique est moins prégnant, tant l'usage des nouvelles technologies s'est développé, et la réflexion scientifique est plus spécifique au champ de l'enseignement / apprentissage du français langue étrangère. Celle-ci se consacre donc à l'observation des méthodologies en vigueur et de leurs résultats chez les apprenants pour proposer des remédiations lorsque cela est nécessaire, et signaler les méthodes d'apprentissage particulièrement efficaces. Il est alors logique que cette observation aboutisse à de nouvelles propositions pédagogiques.

Le matériel complémentaire, quant à lui, s'est modifié par étapes successives. Apparu dans les années 1910 comme un complément du manuel et du cours à utiliser hors de la classe, il a été enrichi ensuite par des supports destinés à la classe avant d'être complété par les enregistrements sonores des années 1960. Les cahiers d'exercices (notamment de grammaire) ont également commencé à se développer dès cette époque, pour devenir quasiment indispensables à la pratique pédagogique actuelle.

L'enseignant qui dispose d'une certaine liberté dans sa pratique professionnelle peut donc désormais utiliser un manuel communicatif à tendance actionnelle en le complétant par différents documents authentiques ou fabriqués. En un siècle, le schéma antique de l'apprentissage appliqué par la méthode traditionnelle a laissé place à une méthodologie beaucoup plus libre, éclectique et motivée par les besoins des apprenants et par l'acquisition effective d'une réelle compétence à communiquer.

Cette évolution ne s'est pas faite sans heurts, ce qui explique sans doute qu'il n'est plus question aujourd'hui d'appliquer une méthodologie directive, identique dans toutes les classes. D'ailleurs, comme le dit C. Vargas « à des degrés divers, pour des causes diverses, le manuel est un mauvais outil irrémédiable » [VARGAS 06]. Il est donc sans doute préférable de laisser à l'enseignant formé en didactique, la liberté d'exploiter en classe ce qui lui semble pédagogiquement le plus intéressant.

7. Bibliographie

[BESSE 95] Besse H., *Méthodes et pratiques des manuels de langue*, Paris, Crédif, Didier, 1995.

[CONSEIL DE LA COOPERATION CULTURELLE 01] Conseil de la coopération culturelle, Comité de l'éducation, *Un cadre européen commun de référence pour les langues : apprendre, enseigner, évaluer*, Paris, Conseil de l'Europe, Division des Langues Vivantes, Didier, 2001.

[CUQ 03] Cuq, J.-P. (dir.), *Dictionnaire de didactique du français langue étrangère et seconde*, Paris, ASDIFLE, Clé international, 2003.

[DE CARLO 98] De Carlo M., *L'interculturel,* Paris, Clé international, 1998.

[DUBOIS 08] Dubois A.-L., *Scénario*, livre de l'élève, Paris, Hachette, 2008.

[MARTINEZ 96] Martinez P., *La didactique des langues étrangères*, Paris, Puf, coll. Que sais-je ?, 1996.

[MAUGER 55] Mauger G., *Langue et civilisation françaises*, Paris, Hachette, 1955.

[MERIEUX 05] Mérieux R. (dir), *Connexions, méthode de français*, Paris, Didier, 2005.

[PUREN 88] Puren C., *Histoire des méthodologies de l'enseignement des langues*, Paris, Clé international, 1988.

[RIQUOIS 09] Riquois E., *Pour une didactique des littératures en français langue étrangère : du roman légitimé au roman policier*, Université de Rouen, thèse de doctorat, 2009.

[VARGAS 06] Vargas C., « Les manuels scolaires. Imperfections nécessaires, imperfections inhérentes et imperfections contingentes », *Le manuel scolaire, un outil à multiples facettes*, Québec, Presses de l'Université du Québec, coll. Éducation-Recherche, 2006, pp. 13-35.

Matériel didactique: remplaçant ou collaborateur du manuel ? Le cas de l'enseignement du FLE en Grèce.

Eftychia Damaskou

Université Ouverte Hellénique

Patras, Grèce

e_damaskou@yahoo.gr

RÉSUMÉ. *L'ambition de cet article est de présenter les tendances dans les pratiques de la nouvelle génération des enseignants de français langue étrangère (FLE) en Grèce, concernant l'utilisation du matériel didactique élaboré par leurs soins, par rapport au manuel de langue utilisé. Pour le faire, nous allons nous appuyer sur les données d'une enquête qualitative personnelle auprès d'un échantillon représentatif de la nouvelle génération d'enseignants de FLE en Grèce. Plus précisément, il s'agira, dans un premier temps, d'étudier si et comment les jeunes enseignants de FLE en Grèce transgressent le manuel qu'ils utilisent. Dans un deuxième temps, nous allons considérer les changements souhaitables sur le matériel utilisé. Finalement, dans un troisième temps, nous allons examiner leurs dispositions et motivations pour supprimer le manuel de leur enseignement, en faveur du matériel didactique élaboré par leurs soins. Le traitement des données obtenues nous conduit à de résultats intéressants, qui illustrent, avant tout l'esprit critique de la nouvelle génération des enseignants de FLE au moins dans l'enceinte scolaire grecque, à l'égard du matériel qu'ils utilisent.*

MOTS- CLÉS : *FLE, manuel, matériel didactique personnel, transgression, substitution, complémentarité.*

Publié avec l'aide financière du Fonds de la Recherche Scientifique - FNRS
et avec l'appui de l'Administration générale de la Recherche scientifique. Service général du pilotage du système éducatif

1. Problématique.

A l'ère où le foisonnement des ressources à la portée de l'enseignant est un fait incontestable, l'utilisation exclusive du manuel pour l'enseignement d'une langue étrangère, en l'occurrence du français, est considérée non seulement comme dépassée, mais constitue-t-elle une utopie. En outre, les apports du progrès de la technologie, ainsi que ceux de courants pédagogiques modernes dans le domaine de la didactique des langues (tels que la centration sur l'apprenant, la notion d'interdisciplinarité et d'interculturalité, etc.) nous ne permettent plus de considérer l'enseignant d'une langue étrangère comme un simple applicateur d'un manuel. Cela veut dire que l'enseignant «doit» transgresser le manuel, soit occasionnellement, soit complètement.

En effet, les motivations qui pourraient pousser les enseignants de FLE à s'atteler à la confection de son propre matériel didactique sont plusieurs. Considérons, tout d'abord, ce que [LEMEUNIER- QUERÉ 04] appelle « le plaisir personnel et la valorisation de soi » (p. 29) émergeant de la création didactique. D'ailleurs, le fait de « se prendre la peine » d'élaborer son propre matériel montre un autre degré d'intérêt de la part de l'enseignant pour les besoins langagiers et affectifs particuliers de ses apprenants.

De même, nombreuses sont les raisons qui pourraient mener l'enseignant à ce qu'il accompagne, complète ou remplace le manuel en classe. Tout d'abord, selon [LEMEUNIER- QUERÉ 04] « il n'est pas toujours acquis que l'enseignant dispose d'un manuel qui peut être imposé par le programme officiel ou trouve le manuel correspondant à la particularité linguistique ou à l'âge des apprenants » (p. 29). D'ailleurs, comme [CUQ & GRUCA 03] soutiennent, il est possible de remplacer une leçon d'un manuel par l'exploitation d'un document authentique « soit pour actualiser le manuel ou « rajeunir » un thème, soit pour introduire des données absentes du manuel mais motivantes pour le public. »

En outre, d'autres impertinences possibles des manuels qui peuvent conduire à leur accompagnement ou même leur substitution par du matériel didactique préparé par l'enseignant sont : la proposition d'un discours « purifié » et fabriqué, d'activités mornes et scolaires, d'objectifs invraisemblables, ainsi que l'indifférence des apprenants face aux sujets traités, l'ethnocentrisme et l'obsolescence des contenus. De plus, la confection du matériel didactique pourrait aussi interpréter une volonté de rompre avec la routine et la monotonie émanant de ce que [PROSCOLLI 99] appelle «monoculture pédagogique» (p. 154), à savoir l'application aveugle et fastidieuse du manuel et, par extension, de donner du plaisir à enseigner et à apprendre.

Tout cela nous amène à considérer que la fixation stricte de l'enseignant sur le manuel et la considération de ce dernier comme l'« Evangile » du cours, non seulement peuvent engendrer l'ennui, mais paraissent- elles être à l'origine de conditions d'apprentissage infructueuses. Or, pourrait-on envisager un cours fixé exclusivement sur le matériel didactique élaboré par les soins de l'enseignant? La réponse que nous allons tenter de donner ne s'appuie pas sur de réflexions théoriques personnelles, mais sur de données réelles et précises. Plus précisément, ces données consistent en les résultats obtenus lors d'une enquête menée dans le cadre de notre mémoire de master 2 sur la didactique du FLE, auprès de l'Université Ouverte Hellénique et ayant comme titre : « Le matériel didactique : de la conception à l'application en classe de FLE » [DAMASKOU 09].

2. Les pratiques de jeunes enseignants grecs concernant le matériel qu'ils utilisent.

La pertinence du choix du matériel effectué selon des critères d'ordre situationnel et pédagogique est un atout très important pour générer le plaisir d'apprendre. Certes, tous ces critères contribuent à une meilleure délimitation des documents et des activités convenables, tirés d'une mine des ressources disponibles, face à laquelle les enseignants se trouvent très souvent désemparés.

En effet, par le biais d'une enquête, nous avons voulu retracer les tendances dans les représentations et les réticences de la nouvelle génération des enseignants de FLE en Grèce, concernant l'élaboration et l'utilisation en classe du matériel didactique personnel par rapport au manuel utilisé. En particulier, l'enquête que nous avons réalisée était d'ordre qualitatif, ce qui veut dire que nous avons comme but d'étudier les représentations d'un groupe de personnes restreint. Plus précisément, notre enquête a été menée sous forme d'interviews, durant lesquelles l'échantillon a été invité à porter son opinion sur de divers sujets concernant la création et l'utilisation en classe de FLE du matériel didactique personnel.

2.1 ***L'échantillon de l'enquête.***

Le public interrogé consiste en 14 enseignants de FLE, dont un homme et 13 femmes, tous de nationalité hellénique, ayant de 26 à 38 ans (figure 1) et travaillant dans la région de Thessalonique et d'autres villes de la province grecque.

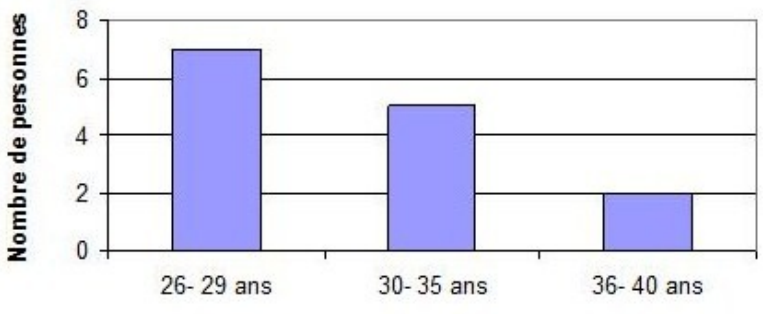


Figure 1. *L'âge de l'échantillon.*

Pour ce qui est du statut professionnel de notre échantillon, vu que nous avons voulu présenter de données issues d'un public le plus hétérogène possible, nous nous sommes adressée à des enseignants travaillant aussi bien au secteur public qu'au privé et dans tous les degrés et catégories du système éducatif grec : enseignement privé, public, primaire, secondaire, d'adultes. Sur ce point, nous tenons à préciser qu'un enseignant peut aussi appartenir dans plusieurs formes ou degrés d'éducation, surtout s'il n'est pas nommé dans le secteur public.

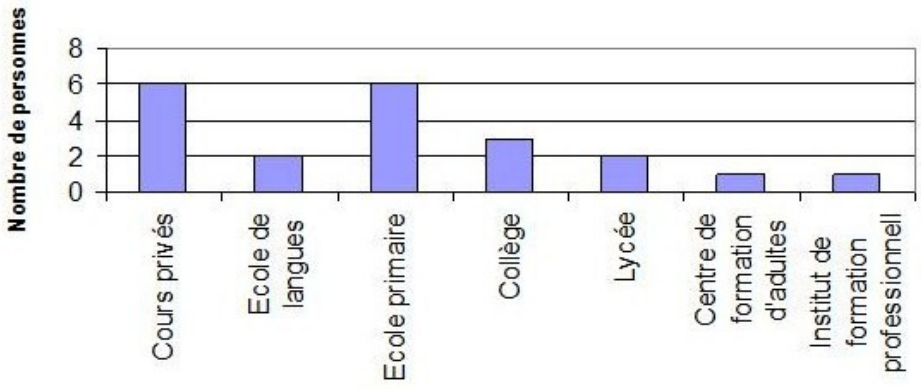


Figure 2. *Le statut professionnel de l'échantillon.*

2.2 ***Les hypothèses de l'enquête.***

[GALISSON 95] suggère l'existence d'un nouveau type d'enseignant, dont la génération est « mieux formée, plus critique, refuse toute vérité révélée et ne se sent plus liée aux méthodes ou aux manuels qui, à défaut de méthodologie dominante se partage le marché » (p. 70). En outre, « contrairement à leurs devanciers, ces nouveaux enseignants n'adoptent plus un manuel, ils l'adaptent et le transgressent » (ibid., p. 71). Partant de ces postulats, nous avons formé un groupe d'hypothèses concernant l'enseignement du FLE, dont trois touchent de l'utilisation du matériel didactique conçu par l'enseignant par rapport au manuel de langue utilisé. En particulier, il s'agit de trois hypothèses suivantes :

2.2.1 *La première hypothèse.*

En effet, une des deux hypothèses principales de notre enquête était que « les enseignants de FLE en Grèce transgressent le manuel qu'ils utilisent, proposant du matériel didactique personnel.» Pour confirmer cette hypothèse, nous avons posé à notre échantillon la question : *Pour réaliser votre cours, vous utilisez: a) le manuel, b) le manuel, combiné avec du matériel personnel, c) exclusivement du matériel personnel, et pourquoi?*

2.2.1.1 Les données recueillies.

Les réponses obtenues sont présentées dans le diagramme ci-dessous :

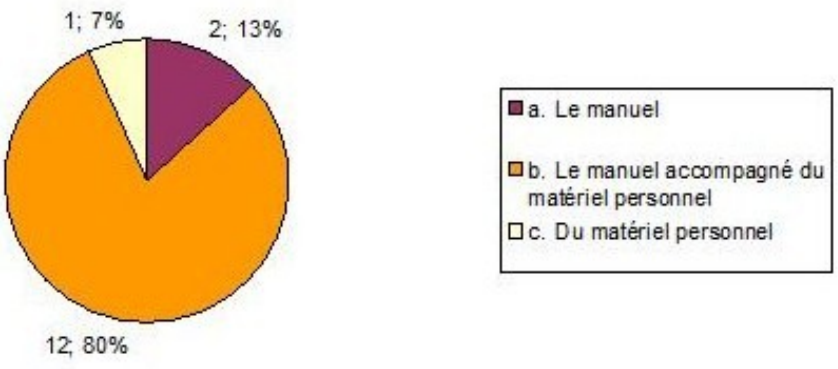


Figure 3. *Le matériel utilisé par l'échantillon en classe.*

D'après le diagramme circulaire, nous constatons qu'un bon nombre des sujets de notre enquête privilégient l'utilisation d'un manuel en combinaison avec du matériel didactique personnel (réponse b). En effet, ceci ne doit pas paraître étrange, vu que dans l'éducation publique d'où sont issus la plupart des enseignants interrogés, l'utilisation d'un manuel pour l'enseignement des langues étrangères est obligatoire.

Pour ce qui est du nombre considérablement limité des résultats reçus pour les deux autres réponses possibles, nous pouvons fournir les explications suivantes: concernant l'utilisation exclusive du manuel (réponse a), elle a été choisie seulement par deux personnes: un enseignant préparant des apprenants à l'obtention d'un diplôme en FLE et, d'après lui, tout matériel supplémentaire concerne des photocopies d'autres manuels. L'autre personne, il s'agit d'une enseignante du FOS, dans un Institut de Formation Professionnelle privé, où elle est obligée de n'utiliser qu'un ouvrage dit « spécialisé ». Concernant la réponse c, l'utilisation exclusive du matériel personnelle a été choisie également par cette dernière enseignante, qui travaille en parallèle dans un Institut de Formation Professionnel public, n'ayant comme boussole pour son cours qu'une liste de savoir- faire à être développés chez un public ayant de besoins spécifiques. À propos de cette dernière personne, nous tenons à préciser que son statut professionnel double, bien qu'il concerne le même type d'éducation, est régi des deux politiques différentes au sujet du matériel utilisé en classe: cela étant, nous sommes amenée à considérer 15 réponses au lieu de 14 correspondant au nombre de personnes interrogées.

En effet, un aperçu des critères évoqués par les enseignants, nous révèle une palette variée de paramètres d'ordre situationnel et pédagogique, régissant l'utilisation de tout matériel possible. Ainsi, il serait très intéressant de présenter les critères qui justifient le choix de leur réponse. A cet effet, nous en dressons un tableau à trois colonnes, et dont les données sont présentées de façon parallèle, selon de paramètres pédagogiques, fonctionnels et d'ordre situationnel.

	Utilisation exclusive du manuel.	**Utilisation du manuel accompagné du matériel personnel.**	**Utilisation exclusive du matériel personnel.**
Paramètres pédagogiques	Le manuel offre : - un parcours et une progression précis dans l'acquisition des connaissances - un sentiment de satisfaction, ainsi que d'achèvement chez les apprenants	Le matériel personnel : - est mieux adapté aux intérêts et besoins du public- cible - offre une variété, ce qui rend le cours plus agréable et motivant que le manuel - permet l'accès à des éléments culturels toujours actuels - exploite plus facilement de documents authentiques - met en contact direct avec la réalité française à travers l'exploitation de documents authentiques - est plus souple que le manuel - peut remédier à des impertinences méthodologiques éventuelles du manuel utilisé - enrichit le manuel avec des éléments qui sont plus proches aux expériences et les savoirs antérieurs des apprenants. - ses différenciation et originalité sont des facteurs de motivation.	
Paramètres fonctionnels	- présentation des contenus de façon organisée - paraît être «la solution la plus facile» - le manque de temps pour l'élaboration du matériel personnel - la préparation du matériel didactique personnel nécessite beaucoup de temps	- remédie à de déficits éventuels du manuel utilisé, au sujet des objectifs à atteindre - sert à faire une révision au début de la rentrée - offre une aide supplémentaire aux apprenants à difficultés - sert à rendre plus clairs les points sombres - complète le manuel avec de documents sonores authentiques - peut servir de déclencheur pour l'exploitation du contenu du manuel - offre d'exercices supplémentaires concernant surtout la grammaire et le vocabulaire	
Paramètres d'odre situationnel	- Le manuel utilisé est imposé par l'établissement		- faute du manuel et vu les besoins spécifiques du public- cible

Tableau 1. *Les paramètres du choix du matériel utilisé par l'échantillon*

2.2.1.2 L'interprétation des données.

Nous avons été positivement étonnée de constater, d'après les réponses fournies par les enseignants, que dans leur quasi-totalité ils transgressent le manuel en le combinant avec du matériel personnel. Ce biais positif pourrait traduire une certaine tendance auprès de la nouvelle génération des enseignants de FLE, qui selon [CUQ & GRUCA 05], ne fonctionnent plus dans le respect de l'intangible cohérence du manuel, mais dans l'effort d'« actualiser le matériel ou rajeunir un thème, […] pour introduire des données absentes du manuel mais motivantes pour le public » (p. 392).

En particulier, la profusion des arguments en faveur de la combinaison du matériel didactique personnel surtout sur le plan pédagogique, montre, effectivement, que dorénavant les enseignants de FLE tirent parti des manuels dont ils utilisent et osent de faire feu de tout bois, en vue de répondre aux attentes et aux besoins de leurs apprenants qui sont désormais au centre de leurs préoccupations [GALISSON 95]. Sur le plan fonctionnel, la variété des arguments pour l'utilisation du manuel combiné avec du matériel personnel s'explique du fait que le manuel étant conçu pour un public « mondialisé » ne constitue pour [KAWECKI 04], qu'un « ensemble de choix linguistiques lexicaux et thématiques », trop généralisé pour être en mesure de satisfaire les besoins de tout public, chacun ayant ses particularités (p. 31).

Certes, malgré toute cette variété prometteuse de voix prononcées en faveur de la combinaison du manuel avec du matériel personnel, nous tenons à considérer qu'en réalité il s'agit d'une voie moyenne entre le 'devoir' et le 'vouloir'. Et ceci, vu que dans la plupart de situations d'enseignement/ apprentissage, les enseignants sont obligés d'utiliser un manuel. Ceci, d'ailleurs, explique le nombre moins élevé des paramètres évoqués pour l'utilisation exclusive du manuel, qui ne voit pas de raison d'existence que sur le plan fonctionnel et situationnel.

En effet, eu égard aux réponses obtenues, nous considérons avec toute certitude que notre première hypothèse est confirmée et, voire, par la quasi-totalité de l'échantillon (12 enseignants sur 14).

2.2.2 *La deuxième hypothèse.*

Selon la deuxième hypothèse principale, le fait que les enseignants utilisent du matériel didactique personnel pour combler les déficits éventuels du manuel ne s'ensuit pas qu'ils soient toujours contents de son exploitation. Ainsi, la question posée aux personnes interviewées pour la vérification de cette hypothèse, était : Y a-t-il des changements que vous voudriez faire sur le matériel que vous utilisez en classe? Si oui, lesquels?

2.2.2.1 Les données recueillies.

D'après les réponses recueillies, une enseignante paraît tout à fait contente du matériel qu'elle utilise. Cependant, les autres enseignants ne sont pas si contents et, ainsi, les changements souhaitables sur le matériel utilisé en classe sont de trois types et sont présentés dans le tableau ci-dessous:

	Changements souhaitables
Changements d'odre technique	- plus de moyens d'enseignement audiovisuels, - l'utilisation de la salle d'informatique qui la plupart du temps est soit occupée, soit nécessite le compromis de plusieurs enseignants, - l'utilisation d'Internet,
Changements d'ordre pédagogique	- enrichissement et utilisation des idées neuves - plus d'activités ludiques, comme de petites pièces théâtrales ou des sketches - assurer un cours plus communicatif, dérapant des «bornes» imposées par l'établissement.
Changements concernant la préparation du matériel personnel	- plus de temps libre, qui tend à devenir un 'luxe' pour produire un matériel attrayant et 'de qualité', - plus d'analyse/ étude du matériel didactique personnel
Changements sur la forme ou la nature du matériel utilisé	- des illustrations plus attrayantes - l'intégration de documents sonores authentiques - l'exploitation de documents authentiques dans les manuels - l'exploitation des bandes dessinées - des dialogues authentiques et non fabriqués
Changements d'ordre situationnel	- la suppression du manuel de langue - l'absence de toute pression de la part des parents concernant le rythme de la progression des cours. - plus de soutien financier de la part de l'école pour l'achat du matériel pour des constructions en classe.

Tableau 2. *Les changements souhaitables au matériel utilisé.*

2.2.2.2 L'interprétation des données.

En effet, selon les réponses obtenues, les changements signalés par les enseignants se regroupent en cinq catégories : des changements techniques, pédagogiques, sur la préparation du matériel, sur la forme et la nature du matériel et, finalement, des changements situationnels. Cette pluralité de catégories montre que malgré les efforts reconnus d'aller au-delà d'une voie tracée, il reste encore du chemin à parcourir pour une intégration optimale du matériel didactique personnel en didactique des langues étrangères. En gros, la possibilité d'intégration des moyens d'enseignement audiovisuels, ainsi que l'utilisation de la salle d'informatique, paraissent être en première place dans les changements nécessaires d'après les enseignants. L'éventail du reste des changements évoqués varie considérablement, surtout au sujet de la forme du matériel utilisée, ce qui démontre que d'une part, la chasse au matériel idéal serait une utopie et, d'autre part, que l'idéal dans l'utilisation du matériel didactique est une notion subjective.

En effet, outre les positionnements favorables envers l'utilisation du matériel didactique personnel, selon les réponses recueillies, les changements souhaités à l'égard de ce matériel sont considérables, ce qui nous permet de vérifier cette hypothèse sur l'existence de déficiences concernant l'exploitation du matériel didactique personnel.

2.2.3 *La troisième hypothèse.*

Enfin, une troisième hypothèse d'importance égale était que « les enseignants opteraient volontiers pour le matériel didactique personnel, s'il fallait choisir entre celui-ci et le manuel de langue.» En vue de confirmer cette hypothèse, nous avons posé aux sujets de notre enquête la question suivante: *Si vous avez la possibilité de choisir pour votre cours, entre un manuel et votre propre matériel didactique, quel serait votre choix et pourquoi?*

2.2.3.1 Les données recueillies.

.

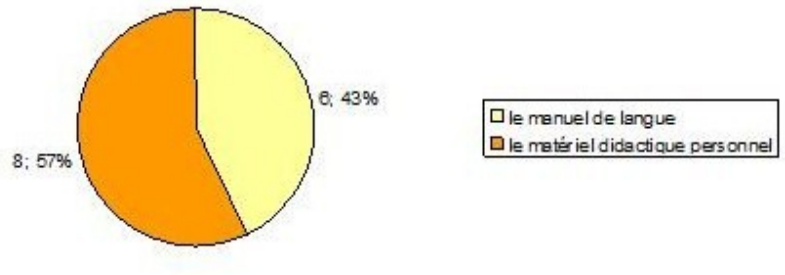


Figure 4. *Le choix entre manuel et matériel didactique personne*

Selon le diagramme circulaire présenté ci-dessus, les réponses reçues à la question concernant le choix exclusif entre le matériel didactique personnel et le manuel de langue sont presque partagées. Dans le tableau qui suit, nous présentons de manière horizontale les raisons évoquées par les enseignants qui les amèneraient à opérer leur choix.

Les enseignants opteraient pour leur propre matériel didactique au détriment d'un manuel de langue, parce que:	**Les enseignants opteraient pour un manuel de langue, parce que:**
- il s'adapte mieux aux besoins des apprenants, vu que l'enseignant les connaît personnellement: en effet, cette raison a été évoquée par la quasi-totalité de ceux qui ont choisi le matériel personnel.	- il y a le risque que le matériel personnel ne couvre pas toute la matière à enseigner, mais aussi qu'il ne corresponde pas aux particularités du public- cible.
- il s'adapte mieux au niveau et aux intérêts des apprenants, car il est plus souple, tandis que le manuel est plus global.	- il constitue le fruit d'une enquête menée par un groupe de spécialistes et l'enseignant par lui-même ne pourrait pas proposer quelque chose de comparable.
- Toutes les classes n'avancent pas du même rythme et le matériel didactique personnel parait mieux satisfaire cette hétérogénéité.	- la production du matériel didactique est une question d'expérience avec de classes différentes. - il offre une palette d'activités prêtes à utiliser, ainsi que la facilite du temps pour les utiliser à volonté, selon le public.
- Les apprenants prennent du plaisir avec tout ce qui est en dehors du livre et, ainsi, ils participent tous, même les plus faibles. Il y a aussi l'impression que lorsque l'enseignant ne travaille pas sur le manuel, il n'y a pas de cours.	- les nouveaux manuels sont très agréables. - le matériel didactique personnel implique une grande responsabilité, ainsi que plusieurs compétences didactiques et pédagogiques de haut niveau.
- il peut être actuel, ce qui n'est pas le cas pour le manuel.	- le matériel didactique personnel exige beaucoup de travail lors de sa préparation, ainsi que la possibilité d'avoir accès à plusieurs sources. - le manuel fournit le CD audio, vu que ce n'est pas toujours facile de trouver des documents sonores pertinents pour travailler chaque objectif.
- il est plus souple, il ne contraint pas l'enseignant et ne l'oblige pas de mettre son enseignement dans des modèles méthodologiques.	- il offre des simulations des épreuves pour les examens de certification.
- il s'adapte mieux aux difficultés des apprenants.	
- il permet une meilleure organisation de la matière à enseigner pour la réussite des objectifs d'enseignement.	- il offre une progression dans l'acquisition des connaissances.

Tableau 3. *Les critères du choix entre le manuel et le matériel didactique.*

2.2.3.2 L'interprétation des données.

En ce qui concerne les résultats obtenus à cette question, ils sont étonnants. En effet, si nous essayons d'étudier ces résultats en les mettant en rapport avec ceux obtenus à la question précédente, nous nous trouvons face à une réalité contradictoire. Plus précisément, nous constatons que bien que les enseignants plébiscitent la combinaison du manuel avec du matériel personnel pour assurer leur cours, dans une situation hypothétique où ils devraient choisir entre le manuel et le matériel personnel, à peine la moitié d'entre eux opteraient pour l'utilisation du matériel personnel. Cet écart considérable s'explique surtout par certaines entraves possibles, repérées peut-être sous forme de stéréotypes ou même faute d'une formation adéquate. D'ailleurs, les exigences d'une telle entreprise sont nombreuses, dont certaines selon [LEMEUNIER- QUERÉ 04] sont :

- ✓ une solide formation initiale de base,
- ✓ de l'imagination, de la créativité et de la polyvalence de l'enseignant, à savoir qu'ils disposent des compétences pour définir le niveau, le thème, les objectifs et pour proposer une exploitation didactiquement cohérente et légitime du document,
- ✓ du sens de l'esthétique et du travail bien fait, du potentiel logistique de l'établissement,
- ✓ du temps professionnel (et donc rémunéré) et très souvent personnel (non rémunéré) que l'on accepte de consacrer à ses préparations de cours (p. 30).

En outre, la substitution d'un manuel par du matériel élaboré par l'enseignant lui-même est synonyme à l'adoption d'un éclectisme méthodologique, ce que [COURTILLON 95] appelle « zapping pédagogique », impliquant toujours le risque du manque d'un projet pédagogique directeur, ainsi que celui de la perplexité des élèves « faibles » face à une succession trop rapide d'approches diversifiées (p. 30).

Au terme de l'interprétation de données recueillies, nous constatons que les résultats obtenus au sujet du choix entre le manuel ou le matériel didactique personnel sont mitigés, vu que huit enseignants ont choisi le matériel didactique et six le manuel, ce qui nous **ne permet pas de considérer cette hypothèse comme vérifiée**, car cette répartition des réponses ne va pas du tout avec l'adverbe « volontiers » contenu dans la formulation de l'hypothèse.

3. Conclusion

En 1995, [BÉRARD 95] prévoit la possibilité de l'enseignant d'une langue étrangère dans un avenir proche, de « constituer son matériel didactique à partir de documents écrits, sonores, vidéo, informatiques, puisés dans un centre de ressources » (p. 24). Ceci conduirait à ce que les compétences et la formation de l'enseignant seraient tournées vers la gestion du support, ainsi qu'à l'évaluation et l'utilisation de ressources diversifiées. Ainsi, dans cette perspective, « le manuel devient la « trace » des activités d'apprentissage réalisées par l'apprenant individuellement ou dans un groupe » (ibid).

En effet, au terme de notre enquête, nous sommes arrivée à la conclusion générale que les enseignants de FLE en Grèce cherchent des voies d'évasion de l'utilisation du manuel de langue, qui paraît plutôt comme une rue à sens unique. En particulier, les résultats de l'enquête nous amènent à retracer deux tendances opposées: d'une part, la volonté des enseignants d'adapter davantage leur cours aux spécificités de leur public, en proposant du matériel supplémentaire au manuel utilisé. D'autre part, leur hésitation de prendre des risques, et d'utiliser en classe leur propre matériel, remplaçant, ainsi, le manuel. En réalité, cette hésitation de la part des enseignants d'écarter le manuel, révèle un attachement à sa structure solide, fixée sur un scénario précis, ainsi que l'organisation rigoureuse d'objectifs et de contenus.

En outre, selon les données recueillies, la décision de se lancer à la création du matériel didactique implique au-delà des motivations incontestables, certains enjeux que l'enseignant doit prendre en considération. Ainsi, pour [LEMEUNIER 05], « générer le plaisir d'enseigner et d'apprendre impose un temps de préparation du cours important et exige des compétences professionnelles solides ». De plus, selon [COURTILLON 03] à une époque où le marché foisonne des produits d'enseignement, l'enseignant se trouve déconcerté au sujet du choix pertinent de matériel (p. 5). En conséquence, faute de formation, dans la plupart du temps il s'égare et échoue à une inadéquation du matériel, ainsi qu'à des impertinences méthodologiques.

Or, la considération générale des réponses obtenues, malgré les attitudes positives et enthousiastes de l'échantillon, confirme les propos de [BÉRARD 95] que :

« la disparition du manuel pour le remplacer par un ensemble de supports organisés par l'enseignant ne semble pas viable dans certaines situations : le fait que les élèves disposent d'un manuel représente au contraire un progrès ; la mise en place de ces pratiques n'est possible qu'à certaines conditions : documents et activités disponibles, temps d'élaboration intégré dans les horaires de travail des enseignants, etc. » (p. 94)

En effet, toutes ces constatations nous donnent de la matière à réfléchir, concernant le vrai statut du matériel didactique conçu par l'enseignant, par rapport au manuel utilisé, au moins pour le cours de FLE en Grèce. Ainsi, il est indéniable que pour la nouvelle génération des enseignants de FLE en Grèce, le manuel fonctionne comme un agent compensateur, évitant aux enseignants beaucoup de peines et de soucis, surtout au cas de difficultés d'élaboration ou d'application d'autre matériel didactique. Cela veut dire que les enseignants ne sont pas, pour le moment, prêts à supprimer le manuel utilisé et le remplacer par du matériel didactique personnel. Peut-être qu'à l'avenir, les apports de la technologie conduiront soit à une transformation de la forme traditionnelle du manuel, soit à sa substitution par le matériel personnel de l'enseignant.

4. Remerciements.

L'auteur tient à remercier les enseignants de FLE qui ont accepté de participer à son enquête, et dont la contribution a été inestimable. Ses remerciements s'adressent également à Madame Marina Vihou, conseillère auprès de l'Université Ouverte Hellénique qui a surveillé cette enquête en tant que directrice du mémoire de l'auteur.

5. Bibliographie.

[BÉRARD 95] Bérard, E., (1995, janvier). Faut-il contextualiser les manuels? In Pécheur, J. & Vigner, G. (Coord.), *Le français dans le monde, Recherches et Applications*, [Méthodes et Méthodologies] (pp. 21- 24). Paris.

[COURTILLON 95] Courtillon, J., (1995, janvier). L'unité didactique. In Pécheur, J. & Vigner, G. (Coord.), *Le français dans le monde, Recherches et Applications*, [Méthodes et Méthodologies] (pp. 109- 120). Paris.

[COURTILLON 03] Courtillon, J., (2003). *Élaborer un cours de FLE*. Paris: Hachette.

[CUQ & GRUCA 03] Cuq, J.-P., Gruca, I., (2003). *Cours de didactique du français langue étrangère et seconde*. Grenoble: PUG.

[CUQ & GRUCA 05] Cuq, J.-P., Gruca, I., (2005). *Cours de didactique du français langue étrangère et seconde*, (Nouvelle Édition). Grenoble: PUG.

[DAMASKOU 09] Damaskou, E., (2009), *Le matériel didactique: de la conception à l'application en classe de FLE.* Mémoire de Master 2, Université Ouverte Hellénique, Patras.

[GALISSON 95] Galisson, R., (1995, janvier). À enseignant nouveau, outils nouveaux. In Pécheur, J. & Vigner, G. (Coord.), *Le français dans le monde, Recherches et Applications*, [Méthodes et Méthodologies] (pp. 70- 78). Paris.

[KAWECKI 04] Kawecki, R., (2004, janvier- février). De l'utilité des documents authentiques. In *Le français dans le monde*, No 331 (pp. 31- 32). Paris.

[LEMEUNIER- QUERÉ 04] Lemeunier- Queré, M., (2004, janvier- février). Créer du matériel didactique. In *Le français dans le monde*, No 331 (pp. 29- 30). Paris.

[LEMEUNIER 05] Lemeunier, V., Franc-parler. La Communauté mondiale des professeurs de français, *Élaborer une unité didactique à partir d'un document authentique*. Trouvé sur Internet à l'adresse : http://www.francparler.org/dossiers/lemeunier2006.htm le 20 décembre 2008

[PROSCOLLI 99] Proscolli, A., (1999), *Différencier les composantes du cours de FLE pour optimiser l'apprentissage*. Patras : Université Ouverte Hellénique.

Influences de l'immersion linguistique sur la maîtrise du français

Influence d'une immersion linguistique de huit ans en néerlandais sur la maîtrise du français en orthographe et en compréhension à la lecture

Alain Braun*, Emilie Vergallo**

** Université de Mons*
Service Métrologie et sciences du langage
21, place du Parc
7000 Mons
alain.braun@umh.ac.be
*** Université de Mons*
20, place du Parc
7000 Mons
vergallo_emilie@yahoo.fr

RÉSUMÉ : *Dans le contexte actuel, il semble acquis par le plus grand nombre que le fait d'être bilingue ou multilingue confère plus d'avantages que d'inconvénients tant sur les plans économique, professionnel, culturel, social et personnel. Il est donc important de s'interroger sur la meilleure façon d'enseigner une langue étrangère en milieu scolaire afin de fournir aux enfants un « bagage linguistique » adéquat qui leur permettra de s'insérer au mieux dans la société. Cette question est d'autant plus cruciale dans un pays officiellement plurilingue comme la Belgique (MOUSTY et coll., 2002-2003). Une réponse se dessine, qui consiste à développer l'enseignement par immersion linguistique. Mais celle-ci a généré de nombreuses interrogations des parents sur l'incidence que cela pourrait avoir sur l'évolution de leur enfant (BRAUN, DE MAN-DE VRIENDT et DE VRIENDT, 2001). C'est pourquoi, à travers notre étude exploratoire, nous avons évalué les compétences en orthographe et en compréhension en lecture en langue maternelle d'élèves inscrits dans un programme immersif néerlandais depuis huit ans (actuellement en deuxième secondaire) comparés à leurs pairs unilingues.*
MOTS-CLÉS : *immersion linguistique, acquisition de l'orthographe, compréhension à la lecture.*

Publié avec l'aide financière du Fonds de la Recherche Scientifique - FNRS
et avec l'appui de l'Administration générale de la Recherche scientifique. Service général du pilotage du système éducatif

1. Introduction

Une étude menée par la COMMISSION EUROPEENNE [COMBLAIN et RONDAL 01] note que bon nombre de jeunes européens terminent leurs études secondaires avec un niveau de compétence linguistique jugé insatisfaisant. Pour pallier cette lacune, l'idée d'une immersion linguistique, lancée au Canada dans les années soixante, s'est progressivement implantée dans différentes régions du globe. Les nombreuses évaluations réalisées au Canada suggèrent que les programmes d'immersion ne nuisent pas à l'acquisition de la langue maternelle. Il n'y aurait pas de différences à long terme entre les élèves d'immersion et les monolingues [GENESEE 84] [HAMERS et BLANC 00].

Quatre grandes difficultés émergent du bilan de l'apprentissage traditionnel des langues étrangères.

Premièrement, l'apprentissage débute trop tard. Au vu de la plasticité cérébrale enfantine, la période sensible pour les aspects phonologiques du langage s'étendrait de la naissance à huit ou neuf ans. Après cet âge, des apprentissages seront toujours possibles mais ils seront plus lents et plus difficiles [FORGES 03]. Deuxièmement, l'apprentissage scolaire est trop peu intensif. Au cours de la scolarité secondaire, quatre heures sont accordées à l'apprentissage d'une langue étrangère, ce qui est dérisoire en regard du nombre d'années qu'un enfant passe à apprendre sa langue maternelle [RONDAL et COMBLAIN 01]. L'apprentissage scolaire des langues est également trop normatif. La priorité devrait être accordée à l'aspect essentiel de l'apprentissage d'une langue : la communication, et non pas à la grammaire [RONDAL et COMBLAIN 01]. Enfin, l'apprentissage traditionnel des langues étrangères est de type essentiellement traductif. Thèmes et versions laissent peu de place à l'objectif premier de la communication langagière : pouvoir parler et comprendre [EURYDICE 01].

L'enseignement de type immersif tente de pallier ces difficultés. En effet, à la base de l'immersion se trouve l'hypothèse selon laquelle l'apprentissage d'une langue étrangère peut se fonder sur des mécanismes similaires à ceux qui sous-tendent l'acquisition de la langue maternelle [HAMERS et BLANC 83]. L'idée sous-jacente est, précisent ces auteurs, qu'une première langue s'acquiert de manière relativement inconsciente. La méthode immersive tente de reproduire ce processus d'acquisition en se focalisant sur le contenu du message à transmettre plutôt que sur les aspects formels.

2. Définition

L'immersion est un programme d'éducation bi- ou trilingue dans lequel des enfants appartenant à une même communauté ethnolinguistique reçoivent leur éducation formelle dans au moins deux langues dont l'une est la langue maternelle (LM) et l'autre une langue seconde (L2) ; une partie importante du curriculum scolaire est enseignée dans la L2. La planification scolaire inclut les deux ou les trois langues comme langue d'enseignement sur l'ensemble du curriculum scolaire. L'immersion vise des enfants d'une communauté majoritaire ou socialement dominante et ne s'adresse pas à des enfants de minorité sociolinguistiques désavantagés tels des enfants de communautés immigrantes peu éduquées ; pour ces derniers, un programme d'enrichissement de la LM doit davantage être envisagé. [BRAUN et HAMERS 08].

Elle vise une très bonne maîtrise de la L2, permettant à la fin de la scolarité de fonctionner professionnellement dans cette langue, sans pour autant prétendre à l'atteinte de compétences de locuteur natif pour tous les élèves [BRAUN et HAMERS 08].

En Communauté Française de Belgique, un projet destiné à expérimenter l'enseignement immersif a été mis en place en 1989 dans la section fondamentale du lycée Léonie de Waha, en province de Liège. Cette expérience pionnière a ensuite essaimé. Les résultats très satisfaisants obtenus par les élèves à l'examen cantonal en fin de scolarité primaire ont montré que l'expérience était pertinente, dans certains contextes du moins [BRAUN et coll., 01] [BRAUN 04 et coll.)] [BRAUN 06)].

Au Canada et aux U.S.A, il existe une formation spécifique pour les enseignants travaillant dans en immersion ; ce n'est pas le cas en CFWB. Cependant, les enseignants doivent être capables de faire la distinction entre les malentendus de fond et les malentendus de forme, entre les problèmes de compréhension de la matière et les problèmes de compréhension des termes utilisés [BIBEAU 82].

3. Cadre théorique

Dans tout bilinguisme, la durée, les conditions d'exposition et d'apprentissage ainsi que les motivations et les contextes familiaux, sociaux, politiques et culturels varient d'un individu à l'autre. Tous ces facteurs ont une incidence non négligeable sur la « qualité » du bilinguisme.

L'approche immersive est basée sur deux postulats :

- A l'âge de l'immersion, précoce du moins, une L2 est apprise de façon semblable à une LM ;
- Une langue est bien apprise dans un contexte stimulant qui met en évidence les fonctions langagières et expose l'enfant à un modèle naturel de la langue [BRAUN et HAMERS 08].

Quelques principes doivent être respectés afin de *placer l'enfant dans « un bain linguistique »* et d'offrir un enseignement de qualité [RONDAL et COMBLAIN 93]:

- Le contact avec la langue cible doit être qualitativement important ;
- La langue cible doit être le véhicule de la communication entre les enseignants et les apprenants et ce, dès que possible, entre les apprenants eux-mêmes ;
- Des matières du programme doivent être enseignées dans la langue cible ; des jeux et diverses activités doivent être organisés dans cette langue ;
- L'apprentissage immersif doit être mené d'une manière structurée et systématique visant à faire acquérir, dans un délai assez court, tous les éléments essentiels de la langue ;
- Un soutien dans la langue maternelle doit être apporté aux enfants par un enseignant différent.

Deux variantes sont possibles en fonction de la proportion d'heures réservées à l'apprentissage de la L1 et de la L2 et en fonction de la durée totale du programme.

Dans le premier cas, l'immersion peut être :

- Totale : 100% en L2 dès la première année du programme pour arriver progressivement à une proportion de 40% en L1 et 60% en L2 en fin de programme ;
- Partielle : 2/3 du temps en L2 et 1/3 en L1 pendant la totalité du programme.

Dans le second cas, quatre types de programmes sont possibles :

- Longue durée : de la maternelle jusqu'à la fin du secondaire ;
- Durée moyenne : début en troisième ou quatrième primaire jusqu'à la fin du secondaire ;
- Courte durée : début en cinquième ou sixième primaire jusqu'à la fin du secondaire ;
- Enseignement secondaire (voir universitaire dans certains pays) bilingue.

HAMERS et BLANC [83] proposent une typologie de l'immersion en trois parties. Les programmes d'immersion ne sont en effet pas développés de la même façon partout.

Nous avons donc :

- L'immersion précoce totale (ou dite longue ou dite hâtive): situation dans laquelle la L2 est introduite dès la maternelle. Durant trois ans, tous les cours seront donnés dans cette langue. Ensuite, la langue maternelle est progressivement réintroduite.
- L'immersion précoce partielle : situation dans laquelle les deux langues sont utilisées à proportion presque égale comme instrument d'enseignement dès le début de la scolarité.
- L'immersion tardive (ou courte) : situation concernant les élèves du secondaire, ce système fonctionne de la manière suivante : en première année, 85% des matières sont enseignées en langue seconde ; de la deuxième à la cinquième, cette proportion se réduit à 40%.

Nous parlons ici d'immersion « précoce » car l'enfant est exposé dès l'âge de cinq ans à la L2. La précocité a pour conséquence une perception de meilleure qualité [FORGES 04] ainsi qu'une prononciation et une syntaxe orale plus facilement acquises [O'NEIL 93].

Les études menées par SWAIN et LAPKIN [82] prouvent une supériorité des groupes en immersion précoce totale par rapport aux groupes suivant d'autres formes d'immersion.

Quoi qu'il en soit, par-delà ces différences, les programmes d'immersion poursuivent les mêmes objectifs : selon CURTAIN [85], les programmes d'immersion visent à conférer aux étudiants une compétence fonctionnelle dans la seconde langue, à maintenir et à développer leurs habilités dans la langue maternelle, à assurer une maîtrise correspondant au niveau d'études dans les autres matières et à développer la compréhension et l'appréciation de la langue cible et de la culture correspondante.

L'évaluation des différents programmes d'immersion nous permet d'en arriver aux conclusions suivantes : plus l'immersion est précoce et totale, plus les résultats sont positifs [HAMERS et BLANC 00].

MOUSTY et alii. [02-03] suggèrent qu'une exposition plus intense à la langue cible semble augmenter l'étendue des compétences orales dans cette langue sans pour cela perturber ni même ralentir le développement des compétences orales dans la langue maternelle. Aussi, ces enfants possèdent un niveau de vocabulaire en français tout à fait comparable à celui des enfants suivant un parcours traditionnel en français.

4. Objectifs

A long terme, les buts de l'immersion sont les suivants :

- Développer un haut niveau de compétence dans la compréhension, l'utilisation orale, la lecture et l'écriture de la langue étrangère [MED 87];
- Développer une attitude positive vis-à-vis de ceux qui parlent cette langue et vis-à-vis de leur culture [PERREGAUX et DASEN 02];
- Développer des compétences dans la langue maternelle correspondant à ce qu'on peut attendre normalement des enfants (ne se trouvant pas en immersion) en fonction de leur âge et de leurs capacités [MED 87];
- Acquérir des compétences et des connaissances dans les autres matières du programme scolaire et en rapport avec les objectifs fixés [CURTAIN 85].

Il est à noter que les enfants passent par une « période de silence ». Cette période est une phase d'apprentissage de plusieurs mois durant laquelle la connaissance en langue cible se construit progressivement [KRASHEN 84]. Le manque d'outils linguistiques et lexicaux risque de nuire à l'expression spontanée de l'enfant, c'est pourquoi la plupart des expériences d'immersion autorisent les enfants à utiliser leur langue maternelle lors des premières années (souvent un an et demi à deux ans). N'oublions pas non plus l'importance de contextes variés nécessitant l'utilisation de la langue cible ainsi qu'un environnement écrit (livres attractifs et intéressants) en langue cible [COMBLAIN et RONDAL 01].

Plusieurs études font état d'un retard dans les différentes matières scolaires en début d'immersion. Cependant, ce retard est rapidement résorbé et compensé par la suite. Ensuite, il est nécessaire, pour que l'enfant immergé acquière les subtilités de la langue et puisse adapter son discours aux différentes situations sociales, qu'il puisse interagir avec des locuteurs natifs et dans le « milieu naturel » de ceux-ci [RONDAL et COMBLAIN 93].

La compétence linguistique en L2 des enfants immergés est très nettement supérieure à celle de leurs pairs suivant un enseignement traditionnel des langues. D'ailleurs, en ce qui concerne des capacités réceptrices, les compétences sont excellentes, voire équivalentes, après deux à trois ans d'immersion, à celles d'enfants du même âge dont la langue cible est la langue maternelle. En revanche, les capacités de production restent inférieures à celles d'enfants locuteurs natifs du même âge.

5. Questions de recherche

L'immersion linguistique est un programme conçu pour l'apprentissage d'une seconde langue. De plus en plus d'écoles (195 pour l'année 2008-2009 dont 126 au niveau primaire et le reste au secondaire, pour un total de 12 301 élèves), mais aussi de parents tendent vers ce mode d'enseignement afin de donner un maximum de chances à leurs enfants de devenir bilingues. Comme expliqué précédemment, une crainte exprimée par les parents d'enfants en immersion est que ces enfants maîtrisent moins bien leur langue maternelle, contrairement à des enfants du même âge suivant un cursus traditionnel. Les études que nous avons examinées précédemment démontrent que l'immersion n'a pas d'effet néfaste sur l'acquisition de la langue maternelle, orale ou écrite (en ce compris la lecture et l'orthographe). Ainsi, de nombreuses évaluations réalisées au Canada expliquent que les programmes d'immersion ne nuisent pas à l'acquisition de la langue maternelle [GENESEE 84]. L'étude de l'expérience immersive menée au Lycée Léonie de Waha depuis 1989 [COMBLAIN et RONDAL 93] va dans le même sens. En effet, elle prouve qu'un enseignement dans une langue autre que la

langue maternelle ne constitue en rien un frein à l'acquisition de sa langue maternelle. Les enfants, à terme, ne mélangent pas les deux codes linguistiques ; un énoncé commencé dans une langue s'achève toujours dans cette même langue. La maîtrise du français n'est affectée en aucune manière par l'introduction de la langue seconde dans l'environnement linguistique de l'enfant.

Dans le cadre de notre recherche exploratoire, nous avons souhaité *vérifier, si pour notre échantillon, composé d'élèves exposés à huit ans d'immersion en néerlandais et ayant appris à lire en français, les performances observées en français en* ***orthographe*** *et en* ***compréhension en lecture*** *en langue maternelle sont comparables à celles de leurs pairs unilingues*

6. Méthodologie de la recherche

Les évaluations en orthographe et en compréhension en lecture qui constituent l'essentiel de la phase expérimentale se déroulent dans deux classes de deuxième secondaire d'un même collège de la région de Charleroi.

Depuis huit ans, convaincue de l'exigence de la connaissance des langues et de l'utilité d'un apprentissage précoce inscrit comme véhicule de savoir plutôt que comme savoir à part entière, la direction a exploré, proposé, initié et mis en œuvre un projet d'immersion.

La langue cible choisie est le néerlandais. Les membres du comité d'accompagnement soulignent que les enfants, à 6 ans, ne se posent pas la question de la valeur marchande d'une langue. Ils sont donc ouverts à l'apprentissage d'une langue qui ne sera, selon eux, peut-être pas attrayante à 10 ou 12 ans mais sont conscients que cette langue leur sera utile. L'apprentissage de l'anglais se fera par la pratique de la culture mondiale dominante.

De nombreuses études montrent que les performances des enfants « immergés » sont significativement inférieures à celles des enfants « non immergés » tant dans les épreuves de lecture que dans les épreuves d'orthographe en début de parcours immersif et que cette différence tend à diminuer fortement, à disparaître (généralement dès la troisième année primaire) voire s'inverser par la suite pour la plupart des habiletés testées. Une revue presque exhaustive de cet aspect a été réalisée par [HAMERS et BLANC 00].

L'originalité de notre étude réside dans la comparaison de performances en langue maternelle en orthographe et en compréhension à la lecture des élèves de deuxième secondaire ayant suivi un programme immersif depuis huit ans à ceux ayant suivi un cursus traditionnel, tous dans le même établissement scolaire et avec le même bassin de recrutement. Pour collecter les données, nous avons procédé à la passation, dans le groupe « immersion » et dans le groupe « non-immersion », de différentes épreuves afin de comparer les performances de ces deux groupes. Les élèves de cette étude sont tous scolarisés en deuxième année secondaire de l'enseignement général dans la même école, aucun n'a été écarté du traitement des données.

Au total, quarante et un élèves francophones de deuxième secondaire répartis en deux groupes ont été évalués. Le premier groupe comporte dix-huit élèves (onze filles et sept garçons). Sept filles et trois garçons se trouvent dans le programme immersif. Les autres élèves de ce groupe suivent le cursus traditionnel. Le deuxième groupe est composé de vingt-trois élèves (quatorze filles et neuf garçons) dont quatre filles et six garçons font partie du groupe immersif.

Grâce à un questionnaire destiné à récolter des informations personnelles (niveau socio-économique, lieu d'habitation, langue 1 des parents, langues étrangères maîtrisées par les parents…) ainsi que des informations relatives à l'environnement intellectuel (accès aux médias, lecture, visites culturelles…), nous pouvons qualifier nos deux échantillons (groupe immersion, groupe non immersion) d'équivalents (ceci sur base de chi-carré non significatifs), comme le laissait présager l'existence d'un même bassin de recrutement.

L'échantillon, certes assez réduit, représente néanmoins une réalité dans une école donnée. Il va donc de soi que nos conclusions ne concernent que cette école avec ses réalités propres, qui ne sont toutefois pas très éloignées de celles de toute école secondaire générale.

Divers outils ont été utilisés afin d'évaluer l'effet de l'apprentissage d'une seconde langue sur les capacités en orthographe et en compréhension en lecture en langue maternelle d'enfants « immergés » en langue néerlandaise depuis huit ans.

Le but étant d'examiner de quelle manière le fait d'être en immersion linguistique depuis huit années en néerlandais influe sur l'acquisition du code orthographique caractéristique du français, sur l'acquisition des

correspondances graphèmes-phonèmes (pertinentes pour l'orthographe). Nous avons créé une épreuve destinée à l'évaluation des capacités en orthographe (influence du néerlandais sur le code orthographique français)

Les capacités des élèves en orthographe sont testées à l'aide d'une liste de mots à orthographier en contexte, ces listes étant créées à partir de la comparaison des différentes relations phono-graphémiques (pertinentes pour l'évaluation de l'orthographe) entre les deux langues (français-néerlandais).

Deux épreuves ont été utilisées pour mesurer la compréhension en lecture. Ces deux épreuves reposent sur un questionnaire relatif à un texte donné : les deux textes sont extraits d'une batterie élaborée par le groupe de travail chargé de la conception de l'évaluation externe de deuxième secondaire (pour le premier texte) et de troisième secondaire (pour le deuxième texte) en lecture (février 2007).

7. Résultats

7.1 En orthographe

Le groupe ayant obtenu les meilleurs scores en orthographe est celui des filles inscrites dans un cursus traditionnel (90,02 %).

Maximum possible : 38		**N**	**Moyenne**	**Écart-type**
Immersion	**Garçons**	9	28,89	6,373
	Filles	11	32,45	1,695
Non- immersion	**Garçons**	7	30,57	3,207
	Filles	14	34,21	2,665

Tableau 1 : *Moyennes et écarts-types à l'épreuve d'orthographe (selon d'être en immersion ou pas et selon les sexes)*

Le groupe de garçons en immersion obtient en moyenne 76,02% et celui des garçons qui ne sont pas en immersion 80,44% à l'épreuve d'orthographe.

Le groupe de filles en immersion obtient en moyenne 85,39% et celui des filles qui ne sont pas en immersion 90,02% à l'épreuve d'orthographe.

Nous pouvons remarquer que les erreurs sont assez similaires dans les deux groupes (immersion/ non-immersion). Les mots ou sons insérés dans la dictée afin d'évaluer l'influence du néerlandais sur la maîtrise du code orthographique français ne semblent pas avoir perturbé les élèves de la section immersive puisque les erreurs de ce type sont très rares.

Ces données confortent les conclusions de nombreuses recherches selon lesquelles il n'y a **aucune influence négative du néerlandais** (appris depuis huit ans en immersion) **sur la maîtrise du code orthographique français.**

7.2 En compréhension à la lecture

Les meilleures performances en compréhension à la lecture pour le premier texte se trouvent encore dans le groupe des filles de la section non-immersive (71,72%) suivies de très près par les filles de la section immersive (68,72%).

Maximum possible : 25		**N**	**Moyenne**	**Écart-type**
Immersion	**Garçons**	9	14,56	6,876
	Filles	11	17,18	2,676
Non-immersion	**Garçons**	7	15,57	4,198
	Filles	14	17,93	2,235

Tableau 2 : *Moyennes et écarts-types à l'épreuve de compréhension en lecture –Texte 1 (selon d'être en immersion ou pas et selon les sexes)*

Le groupe de garçons en immersion obtient en moyenne 58,24% et celui des garçons qui ne sont pas en immersion 62,28% à l'épreuve d'orthographe. Le groupe de filles en immersion obtient en moyenne 68,72 % et celui des filles qui ne sont pas en immersion 71,72% à l'épreuve d'orthographe.

Maximum possible : /11		N	Moyenne	Écart-type
Immersion	**Garçons**	9	8,89	1,364
	Filles	11	9,36	1,286
Non-immersion	**Garçons**	7	8,29	2,289
	Filles	14	9,00	1,359

Tableau 3 : *Moyennes et écarts-types à l'épreuve de compréhension en lecture –Texte 2 (selon d'être en immersion ou pas et selon les sexes)*

Le groupe de garçons en immersion obtient en moyenne 80,81% et celui des garçons qui ne sont pas en immersion 75,36% à l'épreuve d'orthographe. Le groupe de filles en immersion obtient en moyenne 85% et celui des filles qui ne sont pas en immersion 81,81% à l'épreuve d'orthographe.

Les questions ayant été le mieux réussies sont celles où les élèves devaient rechercher des informations explicites dispersées dans le texte. Les moins bien réussies sont celles où les élèves devaient mettre en relation des informations explicites (et/ou implicites) et proposer une interprétation personnelle en se fondant sur une expression plus complexe du texte. Les sujets en immersion sont significativement meilleurs pour ce type de questions.

À l'inverse des épreuves précédentes, et mettant en évidence que cette activité est initialement destinée à des élèves de troisième secondaire, les filles en immersion montrent de meilleures performances à cette épreuve (85%). Notons que les garçons en immersion présentent également de meilleures performances à cette épreuve que leurs pairs unilingues.

Les questions ayant été le mieux réussies sont celles où les élèves devaient rechercher des informations explicites et implicites dispersées dans le texte. La moins bien réussie est celle où les élèves devaient percevoir la position de l'auteur et ses arguments.

De nouveau, les données vont dans le sens qu'il n'y a **aucune influence négative du néerlandais** (appris depuis huit ans en immersion) **sur la maîtrise du français en compréhension à la lecture**. Bien au contraire, les garçons en immersion font presque aussi bien que les filles dans le système ordinaire (80 %en moyenne contre 81,8%) qui, elles-mêmes présentent de moins bonnes performances que les filles en immersion (81,8% contre 85,01%).

8. Conclusions

Les différents résultats obtenus dans notre étude nous permettent de conclure, dans le contexte qui est le nôtre, au moins à une équivalence de performance aux épreuves d'orthographe et de compréhension en lecture chez les élèves immergés et leurs pairs unilingues. En effet, les résultats obtenus ne montraient aucune différence significative entre les deux groupes. Soulignons toutefois une supériorité des filles à toutes les épreuves citées ci-dessus., ceci en accord avec les nombreuses études réalisées ultérieurement.

Au niveau des compétences en orthographe, nous pouvons conclure que, statistiquement, les deux groupes parviennent à un même niveau de compétence en deuxième secondaire et que l'apprentissage d'une seconde langue en immersion précoce n'a pas d'influence significative sur l'acquisition du code orthographique en langue maternelle.

Les élèves qui suivent le programme de type immersif, n'éprouvent pas plus de difficultés en orthographe que leurs pairs unilingues et commettent le même type d'erreurs.

Au niveau de la compréhension en lecture, les deux groupes présentent des scores relativement équivalents. Nous pouvons cependant noter un score légèrement supérieur (moyenne=17,14) du groupe non-immergés par rapport au groupe immergé (moyenne=16) pour le texte d'un niveau de deuxième secondaire. Par contre, nous observons l'inverse pour le texte d'un niveau de troisième secondaire (Immersion : moyenne= 9,15/ non-immersion : moyenne= 8,76).

Ces différences statistiquement non significatives ne doivent pas occulter la présence d'une performance meilleure du groupe immersif pour des tâches plus complexes telles qu'identifier la signification de certaines structures d'un texte.

Nous concluons donc que, dans notre cas d'élèves de 2e^{e} secondaire d'une même école, les élèves immergés ne devraient pas, en compréhension en lecture, souffrir du dispositif scolaire immersif par rapport à leurs pairs unilingues.

Ces conclusions ne sont évidemment valables que pour des sujets de même âge et de mêmes caractéristiques dans le cadre d'un programme immersif débutant en première primaire en langue néerlandaise commençant l'apprentissage de la lecture en français. Une étude qui s'intéresse à un enseignement immersif entrepris à des niveaux scolaires supérieurs ou dans une langue différente serait susceptible d'observer des résultats différents. En effet, nous n'avons évalué que deux classes (immersion –non-immersion), il convient donc de considérer ces résultats avec prudence. Des recherches ultérieures sont plus qu'indispensables pour autoriser une généralisation de nos résultats et conclusions. Il faudrait pour cela considérer un échantillon plus représentatif de la population scolaire de deuxième secondaire (immersion/ non-immersion) de tous les établissements proposant cette forme d'apprentissage des langues en Communauté française de Belgique et prendre en compte toutes les variables indépendantes (milieux socio-économiques, type d'immersion, apprentissage de la lecture en LM ou L2, …)

Nous tenons également à souligner que les écarts en ce qui concerne l'origine socio-économique ne sont pas marqués dans nos échantillons. Il serait toutefois intéressant de vérifier nos hypothèses avec des échantillons présentant des différences contrastées dans les milieux économiques et sociaux des apprenants.

Aussi, nous pourrions envisager des études complémentaires sur une population plus étendue et plus diversifiée pour questionner les résultats observés. De même, des études comparatives entre différentes langues d'immersion (l'anglais par exemple) et différentes formes d'immersion (immersion tardive par exemple) s'avéreraient fort utiles.

L'aspect le plus intéressant selon nous, réside surtout dans la spécificité de notre étude, à savoir, une première évaluation des performances d'élèves de deuxième secondaire comparées à celles d'élèves présentant les mêmes caractéristiques socioculturelles dans un même établissement de la région de Charleroi menant, depuis huit ans, un projet immersif avec le souci de le réussir.

Dans la perspective où d'autres études, complémentaires à celle-ci et à celles citées précédemment, convergeraient quant à leurs conclusions, et pour autant que l'immersion soit structurellement généralisable -ce qui n'est aujourd'hui pas le cas- le recours à ce dispositif serait sans doute un élément de réponse aux besoins de multilinguisme.

9. Bibliographie

[BIBEAU 82] Bibeau, G., *L'éducation bilingue en Amérique du Nord.* Culture, langage et société, Ed. Guérin, Montréal, 1982.

[BRAUN et HAMERS 08] Braun, A. et Hamers, J., *Enseignement en immersion*. Wolters Plantyn, 2008.

[BRAUN et coll. 01)] Braun, A., De-Man-De Vriendt, M.J. et De Vriendt, S., *L'apprentissage d'une langue nouvelle par immersion : description et évaluation des performances d'élèves de 3e maternelle*. Éducation-Formation, 261, 3-14, 2001.

[BRAUN 06)] Braun, A., Immersion et compréhension en lecture, in PUREN,L. BABAULT, S., L'éducation au-delà des frontières, coll. « Espaces discursifs », L'Harmattan, pp. 217-250, 2006

[BRAUN et coll. 04)] Braun, A., De Man-de Vriendt, M.-J, L'apprentissage d'une langue nouvelle par immersion. Description et évaluation des performances d'élèves de 4e primaire, Éducation et Formation, septembre, 11 pages, 2004.

[COMBLAIN et RONDAL 93] Comblain, A. et Rondal, J.A., *L'apprentissage des langues étrangères par la méthode immersive.* Rééducation Orthophonique, 31, 157-173, 1993.

[COMBLAIN et RONDAL 01] Comblain, A. et Rondal, J.A., *Apprendre les langues. Où, quand, comment ?* Sprimont, Belgique: Mardaga, 2001.

[CURTAIN 85] Curtain, H.A., *The immersion approach : principle and practice*. Milwaukee public schools, 1985.

[EURYDICE 01] Eurydice, *L'enseignement des langues étrangères en milieu scolaire en Europe*, Eurydice, Bruxelles, 2001.

[FORGES 03-04] Forges G., *Enseignement/Apprentissage d'une Langue*, Université Mons-Hainaut, Mons, 2003-2004.

[FORGES 03] Forges G., L*angue étrangère pour enfant,* Université Mons-Hainaut, Mons, 2003.

[GENESEE 84] Genesee, F., *Beyond bilingualism: social psychological studies of French Immersion Programs in Canada*. Canadian Journal of Behavioural Sciences, 16 (4), 338-352, 1984.

[HAMERS, J.F & BLANC, M.] Hamers, J.F & Blanc, M., *Bilingualité et bilinguisme*. Bruxelles : Mardaga, 1983.

[HAMERS et BLANC 00] Hamers, J.F & Blanc, M., *Bilinguality and bilingualism*. UK : Cambridge University Press, 2000.

[MED 87] Med, M., *Twenty questions : the most commonly asked questions about starting an immersion program*, in Foreign Language Annals, 1987.

[MOUSTY et coll., 02-03] Mousty, P., Lecocq, K., Kolinsky, R., Goetry, V., Morais, J. et Alegria, J., Évaluation de programmes d'immersion en Communauté française : une étude longitudinale comparative du développement de compétences linguistiques d'enfants francophones immergés en néerlandais, 2002-2003.

[O'NEIL 93] O'neil, C., *Les enfants et l'enseignement des langues étrangères*, extrait de l'ouvrage « *Les Programmes d'Immersion au Canada* », LAL, Didier-Hatier, 1993.

[PERREGAUX 94] Perregaux, C., *Les enfants à deux voix, des effets du bilinguisme sur l'apprentissage de la lecture*, Peter Lang, Bern, 1994.

[SWAIN et LAPKIN 82] Swain et Lapkin, *Evaluating Bilingual Education* : A Canadian Case Study, Clevedon, Multilingual Matters, 1982.